ION ALBULESCU

PRAGMATICA PREDĂRII

Activitatea profesorului între rutină şi creativitate

– ediţie revăzută şi adăugită –

CUVÂNT-ÎNAINTE

Actualul *Curriculum şcolar* orientează practica predării şi învăţării pe noi coordonate ale formării şi dezvoltării personalităţii elevului, provocând o deplasare de accent, de altfel promovată asiduu în lucrările de specialitate, de la un învăţământ preponderent informativ la unul cu caracter preponderent formativ. Această deplasare de accent angajează, printre altele, o regândire a finalităţilor instruirii şi, implicit, recursul la metode şi procedee apte să asigure depăşirea practicilor didactice tradiţionale, care provocau cu deosebire enciclopedismul steril, incompatibil cu actualele sarcini ce-i revin învăţământului.

Învăţământul din ţara noastră este orientat, în intenţiile sale de fond, de o nouă concepţie cu privire la instruirea şi educarea tinerei generaţii. O concepţie care se raportează la standarde care nu mai sunt exprimate îndeosebi prin acumulări cantitative de cunoştinţe, precum în trecut, de multe ori irelevante în perspectiva integrării sociale, ci prin dimensiuni formative complexe înregistrate la nivelul personalităţii elevului. Conceperea predării prin prisma unor scopuri de natură formativă angajează schimbări semnificative şi în ceea ce priveşte registrul metodologic, cu opţiunea clară pentru metode şi procedee didactice apte să asigure plasarea elevilor în situaţii active de învăţare, ca o condiţie care asigură eficienţa în activitatea desfăşurată. Preocupat de organizarea şi îndrumarea activităţilor de învăţare, cadrul didactic recurge, în funcţie de obiectivele urmărite, conţinuturile vizate, particularităţile elevilor săi, la cele mai potrivite metode şi procedee, care vor fi alternate şi îmbinate în aşa fel încât rezultatele obţinute să fie cele dorite.

Reconfigurarea dezideratului instructiv-educativ şi a registrului metodologic menit să susţină efortul de a obţine performanţe superioare în pregătirea şcolară constituie subiectul lucrării *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină şi creativitate.* În paginile sale este explicitat un demers teoretic care oferă cititorului clarificări conceptuale, analize şi comentarii, particularizări şi exemplificări susceptibile de a se constitui în repere utile pentru reflecţie şi acţiune. Mai întâi este prezentată semnificaţia conceptelor de „predare" şi de „strategie didactică", pentru ca, mai apoi, să fie pusă în discuţie necesitatea adecvării strategiilor didactice la noile finalităţi ale procesului de instruire şi educare a elevilor. Am pledat pentru adoptarea unui stil didactic ce nu lasă loc de manifestare dogmatismului şi autoritarismului profesorului la clasă, comportamente care conduc la rigiditate, stereotipie, uniformizare şi, în final, la ineficienţă în activităţile desfăşurate. Pornind de aici, demersul se axează pe prezentarea principalelor metode posibile de utilizat în instruirea şi educarea elevilor, metode cu ajutorul cărora sunt puse în valoare valenţele formativ-informative ale conţinuturilor teoretice vehiculate. Sunt puse în discuţie experienţele de învăţare la care acestea îi conduc pe elevi, modul şi condiţiile de aplicare, virtuţile şi servituţile lor.

În ultima parte a lucrării sunt abordate procedeele logice şi retorice pe care cadrul didactic le foloseşte în construcţia discursului său, pentru a clarifica, accesibiliza, justifica, întemeia ideile, opiniile, normele de acţiune sau deciziile comunicate partenerilor săi de activitate. Orice activitate educaţională presupune schimbul de informaţii, adică procese şi relaţii de comunicare în cadrul cărora profesorul şi elevii recurg la procedee discursive, care facilitează transmiterea mesajelor, convingerea receptorului de credibilitatea conţinutului lor, justificarea deciziilor sau coordonarea acţiunilor. Prin discursul didactic practicat, profesorul nu-şi propune să transmită pur şi simplu idei, ci şi să argumenteze în favoarea lor pentru a-i determina pe elevi să le accepte, pentru a-i influenţa în sensul determinării unor schimbări de natură cognitivă, afectivă şi comportamentală. Pentru a-şi atinge scopul, el face apel la mijloace logice şi retorice, cu ajutorul cărora pot fi modificate opiniile, convingerile, sentimentele, atitudinile elevilor, atrăgându-i de partea unor idei, decizii, reguli de acţiune sau, dimpotrivă, îndepărtându-i de altele. În paginile acestei cărţi sunt abordate procedeele logice şi retorice pe care cadrul didactic le foloseşte în construcţia discursului său, pentru a clarifica, accesibiliza, justifica, întemeia ideile, opiniile, normele de acţiune sau deciziile comunicate partenerilor săi de activitate.

Ne exprimăm încrederea că lucrarea de faţă va fi de un real folos pentru cei interesaţi de această problematică, servind ca îndrumar al unor iniţiative didactice care să depăşească practici consacrate printr-o îndelungată tradiţie, dar ineficiente. Reperele teoretice, exemplificările şi ilustrările oferite sunt uşor de preluat şi aplicat în practica instruirii, constituindu-se în puncte de plecare pentru interogaţii, reflecţii, analize şi evaluări personale din partea cititorului.

Autorul

CAPITOLUL I

DE LA TRADIȚIE LA MODERNITATE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA PREDĂRII

1. CE ÎNSEAMNĂ A PREDA?

Activitatea de bază a cadrului didactic este predarea, care, în esență, reprezintă o acțiune concepută și realizată în scopul instruirii și educării elevilor. Majoritatea definițiilor date converg în ideea că predarea, ca formă specifică de comunicare școlară, este o acțiune de transmitere a cunoștințelor necesare producerii învățării elevilor, în sensul sporirii cunoașterii, formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor, consolidării atitudinilor pozitive, îmbogățirii sferei afective a personalității lor. Rolul cadrului didactic nu se rezumă însă la simpla transmitere a cunoștințelor, intervențiile sale în cadrul lecțiilor având ca scop și organizarea mediului educativ, îndrumarea activității elevilor, coordonarea utilizării resurselor disponibile, evaluarea și înregistrarea rezultatelor învățării. Toate aceste sarcini, ce-i revin în calitate de formator, sunt asumate în cadrul discursului didactic, factor central al procesului instructiv-educativ. Prin predare înțelegem, așadar, un act complex de comunicare, în cadrul căruia profesorul transmite elevilor valorile specifice diverselor domenii ale științei și culturii sau directive de acțiune, le împărtășește trăiri și sentimente, opinii și convingeri. Pentru multă vreme în prim-plan s-a aflat transferul de cunoștințe necesare producerii învățării elevilor, chiar dacă predarea nu constă doar în prezentarea exhaustivă de idei și argumente efectuată integral de către profesor, ci presupune și îndrumarea elevilor în activități de învățare, care presupun un efort voluntar personal. De altfel, ca o depășire a perspectivelor unilaterale de abordare, literatura pedagogică de dată recentă consemnează o pluralitate de sensuri ce-i pot fi conferite: „În timp, scrie Miron Ionescu, predarea s-a transformat într-un factor care declanșează, stimulează și orientează ansamblul activităților școlare ale elevilor, printre care și studiul individual, fixarea și consolidarea noului și, deși ar putea părea paradoxal, ea presupune și controlul și evaluarea conținutului asimilat (...). De aceea, predarea este privită, predominant, ca o problemă de inducere a activității de învățare la elevi și de organizare, dirijare și îndrumare a acesteia..." (2003, p. 78). Ea poate fi orientată, de exemplu, înspre atragerea elevilor în efectuarea unor studii și cercetări, analize și comparații realizate individual sau în cadrul unor discuții colective, rezolvare de probleme, redactare de eseuri, activități care solicită implicare din partea elevilor, ce se manifestă, în acest fel, ca subiecți activi ai procesului didactic.

În școala modernă, activitatea didactică se sprijină, în mare măsură, pe activitatea independentă și productiv-creativă a elevilor. Ei sunt îndrumați să

întreprindă propriile căutări, să descopere cunoştinţe şi să elaboreze idei noi, astfel de acţiuni constituind o sursă puternică de continuă dezvoltare a propriei personalităţi. Acest tip de predare presupune prezentarea unor sarcini prin rezolvarea cărora elevii îşi însuşesc, în mod activ şi conştient, noile conţinuturi ideatice sau îşi dezvoltă priceperi şi deprinderi (competenţe funcţionale). Întreaga procesualitate a învăţării este însă asistată de profesor, în calitate de organizator al activităţii, de coordonator şi îndrumător al demersurilor elevilor. O astfel de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările de psihopedagogie, care au pus în evidenţă faptul că elevii învaţă mai bine dacă sunt antrenaţi într-o activitate, se simt implicaţi şi sunt motivaţi la un nivel superior. Într-o activitate ce le solicită din plin potenţialul intelectual, ei vor descoperi singuri cunoştinţe, moduri eficiente de abordare a sarcinilor de instruire, soluţii la problemele cu care se confruntă, realizându-se o învăţare a ştiinţei nu numai ca „produs", ci şi ca „proces". Pe de altă parte, dirijarea şi sprijinirea învăţării ca proces activ de achiziţie a cunoştinţelor, de formare a abilităţilor (priceperi şi deprinderi) sau atitudinilor, de dezvoltare a operaţiilor intelectuale etc. presupune şi determinarea manifestării unor stări afective pozitive ale elevilor, care să determine, în cele din urmă, stările lor intelectuale. Sensibilizarea elevilor pentru activitate, captarea atenţiei, provocarea curiozităţii, stârnirea interesului şi stimularea dorinţei lor de a acţiona pentru producerea învăţării reprezintă condiţii deosebit de importante pentru o activitate eficientă. În acest sens, profesorul caută să le formeze un comportament de tipul pregătirii pentru învăţare, să-i motiveze influenţându-le, prin tehnici specifice de convingere, atitudinile şi opiniile. Dacă el pune accent doar pe aspectul cognitiv şi îl neglijează pe cel motivaţional, latura afectiv-atitudinală a personalităţii elevilor săi, riscă să provoace eşecuri intelectuale şi morale. Predarea presupune, deci, o interacţiune astfel organizată şi reglată, încât să fie satisfăcute, potrivit scopurilor urmărite, funcţiile de transmitere a cunoştinţelor, de impunere, de coordonare, de facilitare şi evaluare a eforturilor de învăţare depuse de elevi. Aceste funcţii configurează dimensiunile interacţiunii profesor-elev la clasă, comportamentul profesorului fiind, totuşi, determinant pentru producerea învăţării.

Luând în considerare amintitele funcţii pe care profesorul le are de îndeplinit în timpul lecţiei, putem spune că prin noţiunea de „predare" desemnăm un ansamblu de acţiuni, diferite ca formă şi conţinut, orientate spre elev cu scopul dezvoltării multiplelor laturi ale personalităţii sale. Ele stau la baza structurării întregului comportament didactic. Vorbind despre rolul profesorului în şcoala modernă, Gaston Mialaret (1978) considera că acesta ar trebui să urmărească în instruirea elevilor: cultivarea atitudinilor favorabile învăţării, dezvoltarea capacităţilor intelectuale, transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor, dobândirea unor deprinderi şi modele de acţiune, dezvoltarea capacităţilor de transfer, stimularea creativităţii, declanşarea unor rezonanţe afective în însuşirea cunoştinţelor. Deci, învăţarea nu trebuie înţeleasă doar în sensul îngust al achiziţiei de cunoştinţe referitoare la natură, om şi societate, ci şi ca formare a priceperilor şi deprinderilor, ca dezvoltare a personalităţii sub aspectul capacităţilor acţionale şi relaţionale, opiniilor şi concepţiilor, convingerilor şi mentalităţilor necesare participării la viaţa socială, economică, politică, prin acumularea şi interiorizarea experienţei sociale de tipul valorilor, normelor,

rolurilor sociale, modelelor culturale, idealurilor individuale şi sociale etc. Predarea şi învăţarea reprezintă două componente corelative ale procesului didactic. Învăţarea şcolară se află sub incidenţa predării: predarea este un „termen-sarcină", iar învăţarea un „termen-succes" (Emilian Dimitriu, 1982), în măsura în care elevul a înregistrat acel progres necesar în perspectiva integrării şi participării active la viaţa socială. Eficienţa celei dintâi atrage după sine eficienţa celei de-a doua. Dacă prin predare înţelegem demersurile întreprinse de către profesor în timpul lecţiei, învăţarea ar putea fi definită ca fiind o asimilare de cunoştinţe şi, pe această bază, o dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor (competenţelor) elevului, a multiplelor laturi ale personalităţii sale. Prin predare profesorul transmite iar elevii asimilează cunoştinţe, valori, norme, care stau la baza formării unor comportamente dezirabile în plan social. Influenţele formative astfel exercitate afectează principalele componente structurale ale personalităţii celui ce se instruieşte, modelându-i disponibilităţile de participare şi autorealizare socială. Asimilarea cunoştinţelor aparţinând diverselor domenii ale ştiinţei şi culturii, dezvoltarea atitudinilor pozitive şi a competenţelor funcţionale constituie premisele structurării unor comportamente pe care elevul urmează să le manifeste în calitatea de membru activ al unui grup social.

2. STRATEGIA DIDACTICĂ – O CONDIŢIE A PREDĂRII EFICIENTE

Pentru a se realiza o concordanţă optimă între ceea ce îşi propune profesorul să realizeze şi rezultatele eforturilor de învăţare depuse de către elevi este necesară adoptarea unei strategii de acţiune, menită să pună în ordine şi să raţionalizeze etapele ce urmează a fi parcurse în desfăşurarea lecţiei. Este vorba de un anumit mod de abordare şi rezolvare a sarcinilor concrete de instruire, adecvat obiectivelor urmărite, temei abordate şi particularităţilor elevilor. Prin „strategie didactică" înţelegem o structură acţională, care dă caracter de sistem operativ tuturor factorilor implicaţi în realizarea activităţii instructiv-educative şi imprimă un anumit sens relaţiei dintre predare şi învăţare.

Orice cadru didactic preocupat de eficientizarea activităţii pe care urmează să o realizeze îşi va pune, inevitabil, câteva întrebări de genul: *Cum voi acţiona pentru ca elevii să înveţe mai bine?*, *Ce fel de condiţii vor facilita învăţarea dorită?*, *Care sunt metodele cele mai potrivite pentru atingerea obiectivelor urmărite?*, *La ce mijloace didactice a-şi putea recurge?*, *Cum ar fi cel mai bine să organizez activitatea?* Astfel de întrebări îl vor conduce, în cele din urmă, la adoptarea unei strategii de abordare a sarcinilor concrete de instruire, de îndrumare în mod adecvat a învăţării. Opţiunea strategică este un moment esenţial al proiectării lecţiei şi va juca, mai apoi, un rol determinat în organizarea şi realizarea ei.

Urmărind îndeplinirea cu succes a obiectivelor propuse, profesorul optează pentru un model de acţiune cu valoare normativă, pentru un scenariu didactic ce prezintă o structură complexă, care îi va permite să elimine, în bună măsură, hazardul, posibilele erori, evenimentele nedorite în timpul activităţii la clasă. În consecinţă,

demersul său va urma un plan prestabilit şi va plasa elevul în situaţia de învăţare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiţii şi resurse asiguratorii ale succesului. Strategia didactică prefigurează, aşadar, traseul metodic susceptibil de reuşită, ce urmează să fie parcurs atunci când se abordează o înlănţuire de situaţii concrete de predare şi învăţare.

Punerea în contact a elevului cu noul conţinut de studiat presupune utilizarea unor metode, procedee, mijloace didactice şi anumite forme de organizare a activităţii, care să facă posibile performanţele superioare în învăţare. Acestea constituie, de altfel, elementele structurale ale strategiei didactice, fapt consemnat în definiţiile pe care le întâlnim în literatura pedagogică, cum este cea oferită de către Miron Ionescu şi Vasile Chiş: „...un ansamblu de forme, metode şi mijloace tehnice şi principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturile în vederea atingerii obiectivelor" (1992, p. 9). Alte definiţii se rezumă doar la evidenţierea metodelor şi procedeelor în funcţie de care se construiesc: „Strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode şi procedee integrate într-o structură operaţională angajată la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare..." (Sorin Cristea, 1998, p. 422). La nivelul practicii predării, strategia didactică reprezintă, aşadar, o structură metodică decompozabilă într-o suită de decizii privind modul în care elevul va fi pus în contact cu conţinutul de studiat, adică traiectoria pe care urmează să-l îndrumăm în învăţare.

Plasarea elevului într-o situaţie de învăţare presupune, în primul rând, o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceea ce este prefigurat în obiective. Ca modalităţi de acţiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor, altele mai mult pe elev, iar altele presupun acţiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul şi elevii (vezi fig. nr. 1).

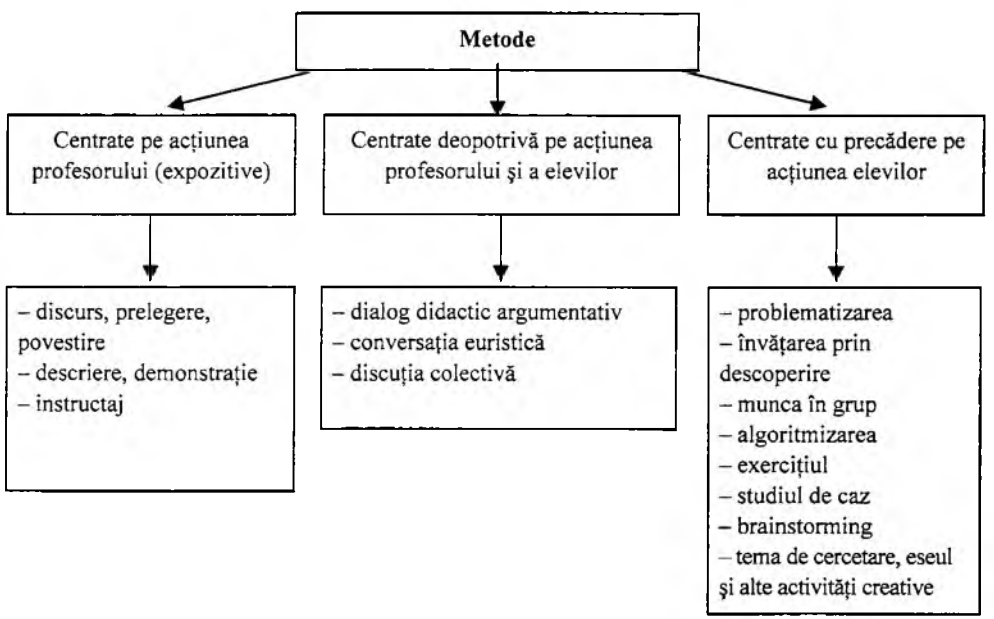


Figura nr. 1. Metode utilizate în predare şi învăţare

În cadrul activităților didactice curente, rolul profesorului se poate schimba, de la realizarea unei simple informări, la coordonarea activității independente a elevilor. Şi comportamentul acestora se schimbă, de la receptarea şi reproducerea cunoştinţelor transmise de către profesor, la eforturile creatoare. Aceste schimbări apar în funcție de modul în care este concepută predarea şi învățarea:

a) unidirecțional (pe relația profesor-elev), adică profesorul transmite cunoştinţe, iar elevul nu are altceva de făcut decât să le memoreze;
b) bidirecțional (pe relația profesor-elev-profesor), adică profesorul întreține un dialog diferențiat cu fiecare dintre elevii săi;
c) multidirecțional (pe relația profesor-elev-elev-profesor), adică profesorul organizează, stimulează, orientează, coordonează acțiunile elevilor animați de dorința de a conlucra pentru rezolvarea sarcinilor de instruire.

Desfăşurarea în bune condiții a activității de predare şi învățare este condiționată uneori de utilizarea unor mijloace didactice, menite să faciliteze transmiterea şi receptarea mesajelor, fixarea, consolidarea, recapitularea cunoştinţelor sau evaluarea. Folosite în timpul lecțiilor, aceste mijloace stimulează, sprijină şi amplifică eforturile de predare şi învățare, contribuind la ilustrarea şi explicarea unor conținuturi, oferind o mai bună ordonare şi prezentare a informației, uşurând comunicarea, dezvoltând capacitatea de înțelegere a elevilor. Prin mijloace de instruire înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în aşa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmiterea şi receptarea informațiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activități, realizarea unor aplicații. Folosirea mijloacelor didactice se realizează în funcție de specificul disciplinelor de studiu şi al lecțiilor ce urmează să fie predate. Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conținutul lecției, la metodele şi procedeele folosite. Gama acestora este destul de diversificată: de la suporturile figurative sau grafice, la mijloacele audiovizuale (diaproiectorul, epidiascopul, retroproiectorul, filmul didactic etc.) şi multimedia. Operaționalizarea strategiilor didactice este realizabilă în diferite contexte organizatorice: frontale, individuale şi de grup, care pe parcursul desfăşurării procesului de instruire pot fi îmbinate printr-o alternanță judicioasă şi echilibrată (vezi fig. nr. 2). Efectuarea în acelaşi timp a unor teme comune de către toți elevii alternează şi se îmbină cu forme de organizare a activității în care se urmăreşte o sarcină comună pentru un anumit grup sau efectuarea sarcinilor de către fiecare elev în mod independent, conform propriilor posibilități de învățare.

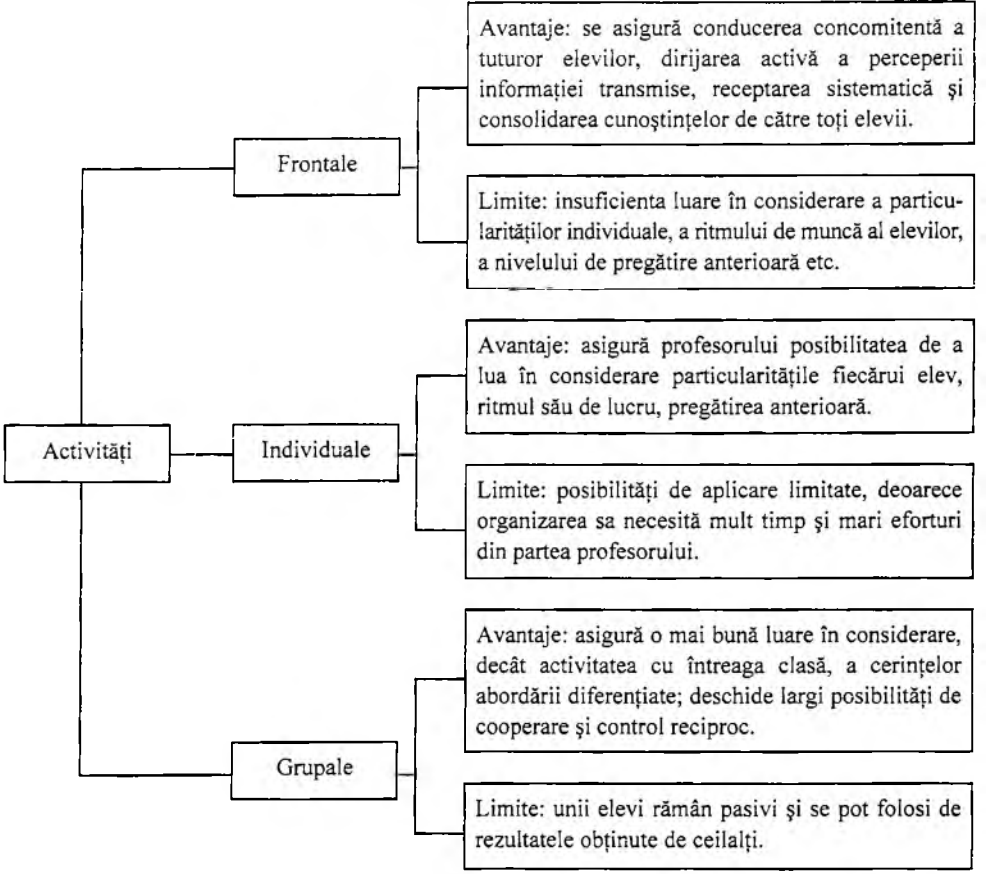


Figura nr. 2. Forme de organizare a activității de predare și învățare (I.K. Babanski, 1979)

Articularea în diferite moduri a metodelor, procedeelor, mijloacelor și formelor de organizare generează strategiile didactice, care, aplicate în situații concrete de predare și învățare, pun în valoare conținuturile teoretice, în vederea realizării obiectivelor propuse. Strategia are menirea de a implica elevii în situații specifice de învățare, în așa fel încât cunoștințele, priceperile și deprinderile (competențele) să fie dobândite la un nivel calitativ superior. Proiectarea unei strategii de predare și învățare presupune luare în considerare a două categorii de parametri fundamentali de construcție:

a) Parametri care vizează activitatea profesorului. Se referă la:

- modul în care este selectată, prelucrată și prezentată informația;
- adoptarea unei metodologii adecvate de abordare a noului conținut de învățat;
- opțiunea pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor și formelor de organizare;
- succesiunea optimă a etapelor desfășurării lecției;

b) Parametri care vizează activitatea de învățare a elevilor (competențele operaționale antrenate în procesul de asimilare a cunoștințelor, urmând strategia adoptată). Se referă la:

- operații logico-metodologice: identificarea, analiza, sinteza, definirea, clasificarea, compararea, interpretare, evaluare etc.;
- aspecte atitudinale: atenție, motivație, dorința de a realiza etc.

O strategie didactică oferă soluții de ordin structural-procedural cu privire la programarea și combinarea diferitelor metode, procedee, mijloace și forme de organizare, dar și cu privire la programarea unui întreg set de operații implicate în procesul de învățare. Pentru realizarea activităților cotidiene la clasă pot fi utilizate una sau alta dintre strategiile didactice, ținându-se seama îndeosebi de obiectivele urmărite, conținuturile vehiculate și particularitățile de dezvoltare ale elevilor. Totodată, același obiectiv este posibil de îndeplinit utilizându-se strategii diferite sau variante combinate. Este important însă ca profesorul să identifice, pentru fiecare caz în parte, cele mai adecvate modalități de abordare a predării. Pregătindu-se pentru lecție, el se găsește în fața mai multor alternative de acțiune posibile, urmând să o aleagă pe cea mai potrivită pentru obținerea succesului scontat. Opțiunea este rezultatul priceperii sale de a proiecta eficient activitatea, ținând seama de toate variabilele ce intervin pe parcursul desfășurării acesteia.

3. FINALITĂȚILE INSTRUIRII ȘI OPȚIUNEA STRATEGICĂ

3.1. Disoluția mitului intelectualist

Până nu demult se considera că obiectivul prioritar al învățământului ar consta în instruirea sau transmiterea de cunoștințe, într-o formă elaborată, de la profesor înspre elevi. Într-o asemenea optică, învățarea se rezuma la înregistrarea, păstrarea și reproducerea unor cunoștințe, despre care profesorul credea că sunt necesare formării culturii generale a elevilor. Gândirea și acțiunea acestora erau direcționate și dirijate în mod riguros din exterior, activitatea instructiv-educativă desfășurându-se în forma „predică-interogatoriu". Nu se încurajau cercetarea și descoperirea, reflecția personală și creativitatea, ci veșnicul exercițiu reproductiv. Experiența de viață a elevilor și cotidianul concret erau ignorate. Un studiu de diagnoză realizat cu câțiva ani în urmă (Adrian Miroiu, coord., 1998) releva faptul că filosofia învățământului românesc din ultimele decenii s-ar caracteriza îndeosebi prin: autocentrare și autosuficiență, elitism, excepționalism și intelectualism, segregare și asociabilitate, autoritarism, hiperierarhizare și hipercentralizare, depersonalizare și antihedonism, conservatorism și inegalitate de șanse. Concluzia la care au ajuns autorii studiului este următoarea: „Învățământul alienează prin prioritățile sale: temele sunt mai importante decât dezvoltarea persoanei, programa mai importantă decât elevii, cunoștințele abstracte mai importante decât cele aplicative, abilitățile

teoretico-discursive mai importante decât cele comportamentale, informarea mai importantă decât formarea" (1998, p. 5). Rezultatele studiului au întărit convingerea în necesitatea schimbării, o schimbare care să conducă la apropierea învățământului din țara noastră de standardele educației moderne.

O lungă perioadă de timp s-a considerat că om instruit este acela care posedă un volum mare de cunoștințe din diverse domenii, un „encicloped". Se pierdea din vedere faptul că toate deprinderile de „a ști să faci" și de „a ști să fii" contribuie la configurarea profilului de personalitate pe care dorim să-l educăm la elevi. Despre efectele negative în plan individual și social ale unui astfel de model de instruire, centrat pe aspectul informațional, Dumitru Salade scrie: „Educația intelectuală a fost privită deseori unilateral – ca o acumulare de informații – fiind identificată uneori cu instruirea sau învățarea. Supraevaluarea într-o anumită perioadă a cunoștințelor în dauna formării mai complete a personalității n-a întârziat să-și arate efectele negative și anume ruperea învățământului de realitate, considerarea educației intelectuale ca superioară altor laturi ale educației și formarea unor oameni unilaterali și incapabili să se adapteze ușor cerințelor sociale" (1995, p. 56). Autorii vechilor programe și manuale școlare împărtășeau „mitul intelectualist", potrivit căruia elevilor trebuie să li se asigure o cultură generală cât mai cuprinzătoare din punct de vedere cantitativ, considerându-se că cel care deține informațiile poate și opera cu ele la un nivel acceptabil. Această concepție, se arată în ultimele documente curriculare, a generat în anumite cazuri performanțe superioare, dar la nivelul masei de elevi a înregistrat mari eșecuri (*Programe școlare pentru clasa a X-a*, 2000). Cultura generală nu mai este concepută ca un ansamblu închis și rigid de certitudini și soluții definitive, dobândite printr-o simplă acumulare de noțiuni, idei și teorii, ci, mai degrabă, ca o orientare și o formare care restructurează informația, o valorifică și o împrospătează. Acțiunea instructiv-educativă nu se rezumă doar la a-i conduce pe elevi spre achiziția cunoștințelor. Simpla cunoaștere a principalelor dimensiuni conceptuale și tematice ale diverselor domenii de manifestare a spiritului uman nu este suficientă sub aspect educativ. Este necesară dezvoltarea gândirii divergente, capabilă să opereze interpretativ și creativ, dobândirea unor capacități care să-i permită elevului obținerea independentă a cunoștințelor, prelucrarea și utilizarea lor, formarea unor atitudini dezirabile în perspectiva vieții sociale active. Semnificația actuală a conceptului pedagogic de „cultură generală" desemnează, pe lângă un volum oarecare de cunoștințe dobândite, și un ansamblu de competențe și atitudini, care întregesc orizontul formativ al personalității elevului.

Tendința exagerat intelectualist-enciclopedică nu mai poate satisface complexele solicitări la care este supus învățământul actual. Desigur, valoarea cunoștințelor în pregătirea elevilor nu poate fi negată, dar deosebit de important este aspectul formativ, axat pe dezvoltarea competențelor și atitudinilor dezirabile. Simpla însușire a cunoștințelor nu conduce, de la sine, și la o dezvoltare a capacităților și aptitudinilor intelectuale. În perspectiva noilor scopuri ale educației, reducționismul specific sistemului tradițional de învățământ nu poate fi decât contraproductiv. Continuăm să-l citățm, în acest sens, pe Dumitru Salade: „Limitarea învățământului la transmiterea de informații, identificarea omului cult cu omul informat, transfor-

marea enciclopedismului într-un vis a prejudiciat cauzei pregătirii tinerilor în conformitate cu cerințele societății. Până și cultura generală era adeseori înțeleasă ca o sursă de cunoștințe științifice, eventual și artistice. Idealul educației a fost timp îndelungat marcat de această notă intelectualistă a școlii" (1995, p. 56). Învățământului exagerat intelectualist i se reproșează faptul că a produs dogmatism pe plan structural și cognitiv, iar pe plan afectiv și interrelațional autoritarism. El nu s-a dovedit a fi suficient de formativ, deoarece a supraevaluat rolul cunoștințelor și nu a stimulat o dezvoltare complexă a personalității elevului. Din acest motiv se consideră că vechile finalități urmărite nu mai corespund nevoilor de formare a tinerei generații, conform exigențelor societății contemporane.

3.2. Dimensiunea formativă a instruirii

Transformările profunde ce se petrec în societatea contemporană impun instituției școlare noi exigențe de pregătire a tinerei generații. Asumându-și responsabilitățile de formare a cetățenilor, școala se vede nevoită să se adapteze mereu, prin proiecte curriculare novatoare, rapidelor schimbări economice și sociale, care influențează hotărâtor concepția privind rolul sistemului de învățământ. Obiectivele sale majore sunt determinate de necesitatea dezvoltării resurselor umane pe măsura complexității crescânde a condițiilor de viață și aspirațiilor. Ideea pregătirii indivizilor în concordanță cu cerințele societății în care trăiesc, deosebit de importantă în pedagogia modernă, impune inițierea unor demersuri instructiv-educative apte să răspundă exigențelor formative de moment și de perspectivă.

Procesul de învățământ este orientat acum în direcția dezvoltării unei personalități autonome, dinamice și creative, ancorată în realitățile sociale. Pentru realizarea sa, școala trebuie să-și asume acele obiective formative, prin urmărirea cărora individul este condus spre o integrare rapidă și eficientă în câmpul social. În funcție de calitatea acestei integrări vom putea aprecia relevanța și calitatea procesului de învățământ. Integrarea socială, ca scop relativ îndepărtat al educației școlare, este rezultanta comunicării și asimilării unor modele comportamentale sau de acțiune adecvate noilor condiții ale existenței indivizilor ca membri ai unei colectivități. În acest sens, prin predarea-învățarea diverselor discipline școlare se urmărește, după cum aflăm din recentele documente curriculare, dezvoltarea capacităților intelectuale, competențelor de comunicare, relaționare și participare eficientă la viața socială, economică și politică, indispensabile asumării de către elevi a așteptărilor de rol venite din partea societății. De exemplu, în *Programe școlare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Aria curriculară Limbă și comunicare* (Ministerul Educației Naționale. Consiliul Național pentru Curriculum), se arată că scopul studierii disciplinei *Limba și literatura română* în ciclul gimnazial este de „a forma un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în

orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om". Studiul respectivei discipline este orientat prioritar spre dezvoltarea la elevi a competențelor de comunicare, prin dezvoltarea capacităților de receptare și exprimare a mesajelor orale și scrise, prin familiarizarea lor cu diverse situații de comunicare orală și scrisă, cu texte literare sau de altă natură, adecvate vârstei. Totodată, se arată că actualul *Curriculum* se deosebește de cel anterior prin următoarele caracteristici dominante:

a) obiectivele studierii disciplinei *Limba și literatura română* în ciclul gimnazial sunt definite exclusiv în termeni de capacități: receptarea mesajului scris/oral, exprimarea orală/scrisă;

b) comunicarea este prezentată ca o competență umană fundamentală, care acoperă deprinderi de receptare și de exprimare orală/scrisă;

c) accentuarea necesității de a le dezvolta elevilor deprinderile necesare producerii unor mesaje proprii;

d) centrarea obiectivelor pe formarea capacității elevilor de a folosi corect limba în contexte concrete de comunicare.

Prin urmare, obiectivele cadru ale predării și învățării disciplinei *Limba și literatura română* la clasele V-VIII, din care vor fi derivate obiectivele de referință pentru fiecare an de studiu[1], sunt următoarele: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris, dezvoltarea capacității de exprimare scrisă.

Eforturile de adaptare la ritmul schimbărilor survenite la nivelul societății și, totodată, la noile orientări din științele educației, au produs mutații profunde în domeniul învățământului. Dacă definim învățarea ca fiind „procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi" (Ioan Neacșu, 1990, p. 16), atunci putem considera, fără teama de a greși, că recenta reformă curriculară a fost necesară, pentru a veni în întâmpinarea complexelor transformări economico-sociale din țara noastră. În acest sens, restructurarea procesului educațional, în toate sferele și articulațiile sale, a adus în prim-plan dimensiunea formativă a instruirii, o instruire aptă să-i pregătească pe elevi în așa fel încât să dea dovadă de competențe funcționale, adaptabilitate, responsabilitate, inițiativă și creativitate, caracteristici considerate esențiale în dezvoltarea personalității lor. Impactul său modelator trebuie să se concretizeze în personalități astfel formate, încât să corespundă exigențelor sociale de ordin cultural, științific, profesional și moral-civic. Orice *Curriculum școlar* pertinent proiectează aceste exigențe formative la nivelul programelor școlare, impunând obiective educaționale adecvate evoluției societății. Viziunea curriculară ce a stat la baza elaborării noilor programe școlare a orientat practica predării și învățării în raport cu „obiective de formare care vizează competențe de nivel superior, de aplicare a cunoștințelor și competențelor în contexte noi și de rezolvare de probleme teoretice și practice" (Andrei Marga, Dakmara Georgescu, *Reforma curriculară și*

[1] Obiectivele cadru, ce prezintă un grad ridicat de generalitate și complexitate, se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Din acestea sunt derivate obiectivele de referință, care specifică rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc progresia în achiziția de competențe și cunoștințe de la un an de studiu la altul.

programele şcolare, în *Programe şcolare*, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1999, p. 3). Într-o astfel de perspectivă, conţinuturile nu îşi pierd din importanţă, numai că ele sunt considerate „vehicule de formare a competenţelor intelectuale şi relaţionale de nivel superior, a atitudinilor şi comportamentelor necesare unui tânăr într-o societate democratică a timpului nostru" (ibidem, p. 3). O proiectare curriculară în perspectiva unei educaţii ce îndeplineşte în chip eficient o funcţie socială implică o continuă readaptare a conţinuturilor, obiectivelor şi strategiilor de acţiune, ca depăşire sau reînnoire a unor modele sau principii considerate învechite. Numai în acest fel se poate promova un profil de formare adecvat unei lumi aflate într-o rapidă schimbare. Punerea educaţiei în acord cu noile cerinţe şi, pe de altă parte, cu datele oferite de ultimele cercetări întreprinse în psihologie şi ştiinţele educaţiei, comportă sarcini mult mai pretenţioase decât cele din trecut.

Obiectivele instructiv-educative nu vizează doar achiziţia cunoştinţelor, ci mai ales raportarea reflexivă, critică şi creativă la acestea, dezvoltarea capacităţilor intelectuale (analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, definirea, interpretarea, rezumarea), dezvoltarea priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor pozitive. Desigur, elevii îşi însuşesc cunoştinţe factuale într-o formă verbală relativ fixă, le păstrează şi le reproduc atunci când li se solicită acest lucru, dar astfel de achiziţii nu sunt suficiente pentru a putea considera că instruirea dorită s-a produs. Mult mai important este ceea ce pot ei să facă cu cunoştinţele dobândite, modul în care le prelucrează, pentru a putea rezolva probleme, precum şi la ce anume le folosesc. Învăţarea nu presupune, aşadar, numai dobândirea unor cunoştinţe, ci şi construirea unui sistem cognitiv intern de coordonare, care dă posibilitatea dezvoltării operaţiilor mintale.

Achiziţia cunoştinţelor prin învăţarea şcolară nu mai este considerată un scop în sine, fiind legată, mai degrabă, de formarea şi dezvoltarea competenţelor şi atitudinilor dezirabile în plan social. Cunoştinţele nu devin nicidecum lipsite de importanţă, dar învăţarea şcolară presupune mai mult decât simpla însuşire a conceptelor şi a datelor factuale oferite de diverse ştiinţe. Învăţarea şcolară reprezintă un proces de natură formativ-informativă, în sensul că scopul urmărit nu mai este acela de a obţine o cultură generală de tip enciclopedic, ci de a ajunge la dobândirea unei „culturi funcţionale", adaptată intereselor momentului sau de perspectivă. Numeroase analize întreprinse în cadrul ştiinţelor educaţiei asupra raportului dintre informativ şi formativ în educarea elevilor au dat câştig de cauză celui de-al doilea aspect; în consecinţă, teoreticienii nu au ezitat să propună o regândire a finalităţilor instruirii: „Dacă, în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze, în primul rând, formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe" (S. Rassekh, G. Văideanu, 1987, pp. 148-149). Noul *Curriculum şcolar* din ţara noastră se raliază acestor tendinţe din ştiinţele educaţiei, modificând ierarhia obiectivelor triadei clasice, care a orientat mult timp procesul instructiv-educativ:

1) dobândirea de cunoştinţe;

2) formarea de priceperi şi deprinderi;

3) formarea de competențe și atitudini.

Prioritare au devenit competențele și atitudinile, urmate de priceperi și deprinderi și numai apoi de acumularea cunoștințelor. Această concepție a condus la elaborarea unor programe școlare care să permită centrarea procesului instructiv-educativ (la nivelul liceal) pe formarea și dezvoltarea competențelor funcționale de bază. Răsfoind una din aceste programe aflăm că: „Dezideratul care se impune a fi avut astăzi în vedere vizează înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional. Acestea marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în condițiile de astăzi, la o cultură a acțiunii contextualizate, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici și strategii adecvate" (*Programe școlare pentru clasa a X-a*, 2000, p. 5). În programele școlare sunt prevăzute doar cunoștințele esențiale de învățat, astfel încât să se evite supraîncărcarea informațională, să se poată face față ritmului rapid de sporire a cunoașterii umane și, totodată, să se poată realiza obiectivele de natură formativă. Competențele și atitudinile se formează în și prin procesul de asimilare și aplicare a cunoștințelor, fapt pentru care este absolut necesară corelarea conținuturilor cu aceste scopuri formative.

Dacă până nu demult nivelul pregătirii elevilor se aprecia în funcție de cunoștințele acumulate, acum se apreciază cu deosebire prin prisma priceperilor și deprinderilor dobândite, atitudinilor pozitive formate, capacităților creatoare dezvoltate etc. Nu mai interesează reflectarea pasivă și mecanică a cunoștințelor în intelectul elevilor, ci formarea lor în sensul precizat anterior. Accentul se pune pe înzestrarea elevilor cu instrumente de cunoaștere indispensabile formării intelectuale și cu metode de muncă independentă necesare completării ulterioare a pregătirii primite în școală. Dezvoltarea nu înseamnă doar o acumulare de informații, urmată de un exercițiu reproductiv și, în mare măsură, afectată de uitare. Ea presupune formarea capacităților și abilităților intelectuale (orientarea în bibliografie, cercetarea și obținerea în manieră independentă a informației, utilizarea acesteia în rezolvarea de probleme etc.), structurarea unor strategii de gândire și acțiune, dezvoltarea atitudinilor moral-civice, dezvoltarea competențelor de comunicare, de transfer și de aplicare a cunoștințelor în rezolvarea de probleme, de relaționare și de luare a deciziilor. Elevii vor fi învățați cum să se adapteze la situații noi, să colaboreze în îndeplinirea unor sarcini, să opereze opțiuni dezirabile, toate acestea fiind considerate calități indispensabile omului societății contemporane.

Exemplu:

Pentru disciplina *Științe* (clasele a III-a – a VI-a), programa curriculară proiectează conținuturile învățării din perspectiva unui demers centrat pe formarea de capacități și atitudini definitorii pentru un anumit tip de competențe vizate: „Competențele ce se urmăresc a fi formate prin curriculum-ul de *Științe* se referă la comunicare, studiul individual, înțelegerea și valorificarea informațiilor tehnice, relaționarea la mediul natural, interesul pentru explicarea rațională a fenomenelor din mediu și se urmărește stimularea curiozității și a inventivității în investigarea mediului apropiat". Obiectivele cadru ale predării acestei discipline la clasele respective sunt:

a) înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni și concepte specifice științelor naturii;

b) dezvoltarea capacităților de experimentare și explorare a realității folosind instrumente și procedee specifice;

c) dezvoltarea interesului pentru crearea și menținerea unui mediu propice vieții (*Programe școlare pentru clasele a III-a – a VIII-a. Aria curriculară Matematică și Științe ale naturii*, Ministerul Educației Naționale. Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1999).

Învățarea ca simplă depozitare de cunoștințe în memoria elevului nu poate constitui un obiectiv exhaustiv al instruirii; prin urmare, faptul cantitativ al învățării trebuie transformat în fapt calitativ al dezvoltării. De aceea, marea problemă a cadrelor didactice nu mai este aceea de a-l determina pur și simplu pe elev să rețină cât mai multe conținuturi, ci de a-l forma ca personalitate complexă.

Pentru învățământul liceal, *Curriculum-ul școlar* se focalizează pe obiective ce vizează formarea și dezvoltarea competențelor, aliniindu-se, în acest fel, la mai vechile tendințe manifestate în teoria pedagogică. Încă B.S. Bloom și colaboratorii săi (1971) puneau accentul, atunci când au realizat cunoscutele taxonomii, pe dezvoltarea capacităților intelectuale, considerate obiective de nivel superior. Dar ce sunt aceste competențe? În practica școlară cotidiană se apreciază ca fiind competent acel elev care dă dovadă de măiestrie în îndeplinirea unei sarcini, dovedind ceea ce știe și, mai ales, ceea ce știe să facă. Programele școlare preiau această accepțiune curentă și oferă următoarea definiție: „Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu" (*Programe școlare pentru clasa a X-a*, p. 7). Observăm că în definirea competențelor se face referire atât la cunoștințele, cât și la deprinderile dobândite prin învățare. Deprinderile intelectuale nu sunt altceva decât capacități care îl fac pe individ competent, consideră Robert M. Gagné (1975). Capacitatea poate fi înțeleasă drept acea „abilitate demonstrată sau potențială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți ori deveni" (Ioan Neacșu, 1990, p. 296-297). Abilitățile constituie „suportul operativ" fundamental pentru realizarea competențelor. Ele se corelează cu priceperile, definite de către Ioan Neacșu ca fiind „capacitatea omului de a efectua conștient, cu o anumită rapiditate o acțiune adecvată unui scop, în condiții variabile". Priceperile trebuie privite ca o îmbinare optimă și o restructurare a deprinderilor și cunoștințelor, în scopul îndeplinirii unei acțiuni în situații noi. Aria de competență ce se urmărește a fi cultivată este codificată în capacități și cunoștințe, care îl ajută pe elev în îndeplinirea unor sarcini. În sens generic, competența presupune un sistem de capacități, abilități, deprinderi, priceperi și cunoștințe, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Includerea cunoștințelor în definirea competenței este necesară, deoarece se consideră că o capacitate nu poate funcționa în gol, fără un suport informațional. Din perspectiva științelor cognitive, manifestarea competenței presupune mobilizarea unor cunoștințe corespunzătoare și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior. Competențele desemnează achiziții concrete ale elevului, dobândite prin studierea unor discipline, pe o anumită treaptă de școlarizare.

În literatura de specialitate şi în documentele curriculare se vorbeşte despre:

a) Competenţele generale, care se definesc pe obiect de studiu (sau modul de obiecte de studiu) şi se formează pe durata unui ciclu de învăţământ;

Exemplu:

Tipuri de competenţe generale prin predarea-învăţarea modului disciplinelor socio-umane (*Logică, Sociologie, Psihologie, Filosofie*):

- cunoaşterea dimensiunilor conceptuale şi tematice ale reflecţiei asupra omului şi societăţii;
- abilităţi de obţinere independentă a cunoştinţelor (cercetare, explorare, descoperire);
- competenţe de utilizare în manieră creativă a cunoştinţelor (transfer, aplicare, rezolvare de probleme);
- competenţe de comunicare (exprimare liberă, dialog, argumentare);
- competenţe de relaţionare şi participare la viaţa de grup (capacitatea de decizie, responsabilitate, toleranţă, adaptare).

b) Competenţe specifice, care sunt considerate etape în dobândirea competenţelor generale, din care sunt derivate; se definesc pentru fiecare obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar.

Exemplu:

Competenţe specifice vizate în predarea şi învăţarea disciplinei *Psihologie*:

- definirea şi caracterizarea corectă a proceselor şi fenomenelor psihice;
- capacitatea de a realiza sinteze tematice pe baza consultării bibliografiei de specialitate;
- priceperea de a aplica instrumentele de investigare psihologică, de a prelucra datele obţinute şi de a evalua rezultatele obţinute;
- capacitatea de a realiza caracterizări şi autocaracterizări psihologice;
- capacitatea de a analiza relaţii interpersonale, comportamente şi atitudini sociale, precum şi de a le raporta la modele dezirabile;
- capacitatea de a utiliza cunoştinţele dobândite în modelarea propriului comportament şi influenţarea comportamentului celorlalţi;
- capacitatea de analiză şi apreciere, în cadrul unor discuţii de grup, a comportamentului unui elev sau altul.

Realizarea standardelor curriculare de performanţă se constituie într-un criteriu de evaluare a eficienţei procesului de predare şi învăţare. Dar ele nu pot fi atinse decât în condiţiile în care cadrul didactic îşi orientează practica predării înspre obiective de natură formativă, apelând la strategii de acţiune adecvate. După cum am arătat anterior, dezideratul şcolii moderne este de a forma individul şi nu numai de a-l informa, ceea ce presupune o deplasare de accent de pe conţinutul învăţământului, pe obiectivele şi sarcinile sale formative. Altfel spus, o trecere de la un învăţământ centrat pe cunoştinţe la unul care articulează cunoştinţele, competenţele şi atitudinile într-o structură formativă complexă (George Văideanu, 1996). În optica ştiinţelor educaţiei, şcoala nu trebuie să privilegieze, ca în trecut, conţinuturile în detrimentul aspectelor formative. Motivele nu se rezumă doar la exigenţele de formare, ci vizează şi imposibilitatea antrenării într-un efort de însuşire a cât mai multor cunoştinţe din diverse domenii, al căror volum creşte într-un ritm deosebit de rapid. Iată cum rezumă Miron Ionescu această situaţie: „Multiplicarea rapidă a cantităţii de informaţie şi faptul că aceasta depăşeşte posibilităţile de

asimilare ale elevilor justifică interesul pe care ştiinţele educaţiei îl acordă laturii formative a învăţământului contemporan. Acesta trebuie să-l înveţe pe elev să se informeze, să analizeze, să evalueze informaţiile, să le structureze, să le aplice etc., adică să fie în acelaşi timp profesor şi elev; cu alte cuvinte, este vorba despre schimbarea ponderii celor două aspecte ale procesului de învăţământ în favoarea celui formativ şi despre pregătirea elevilor în vederea educaţiei permanente" (2000, p. 75-76). Achiziţia cunoştinţele esenţiale vehiculate prin predarea diverselor discipline şcolare este, desigur, importantă. Putem vorbi de o interdependenţă, realizată în procesul învăţării, între informarea şi formarea intelectuală. Nu există activitate educativă în absenţa unui suport informaţional adecvat, care poate şi trebuie să contribuie la pregătirea completă şi armonioasă a elevilor. Informaţiile sunt indispensabile formării intelectuale, servind la structurarea şi dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor. Asimilarea noţiunilor, legilor, principiilor, teoriilor continuă să reprezinte un obiectiv important al predării disciplinelor şcolare. Se urmăreşte simultan dezvoltarea competenţelor şi achiziţia cunoştinţelor, numai că selectarea şi prezentarea acestora de pe urmă trebuie supuse principiului descongestionării, care impune esenţializarea conţinuturilor în scopul diminuării supraîncărcării informaţionale. Noile programe dau dovadă de flexibilitate, prevăzând un minim pe care să-l atingă toţi elevii şi un optim pentru cei înzestraţi.

3.3. Magistrocentrism vs. *instruire interactivă*

Regândirea obiectivelor instruirii a angajat schimbări semnificative şi în ceea ce priveşte strategiile didactice posibil de utilizat pentru realizarea lor. În cadrul activităţilor desfăşurate, profesorul va trebui să recurgă la cele mai eficiente modalităţi de a-i forma elevului trebuinţele de cunoaştere, de a-l orienta spre acţiune şi aplicare, spre trăirea unor valori autentice. El va urmări să-l înveţe pe elev cum să obţină, selecteze, prelucreze, evalueze şi utilizeze informaţia, dezvoltându-i priceperi şi deprinderi de lucru efectiv.

Didactica tradiţională s-a preocupat îndeosebi de acţiunea profesorului, a cărui atenţie se concentra pe conţinutul instruirii şi nu pe interesele şi eforturile elevilor, ceea ce diminua semnificativ valoarea formativă a învăţământului pe care îl sprijinea. Un obiectiv urmărit cu prioritate de către profesor în şcoala tradiţională era transmiterea unui volum cât mai mare de cunoştinţe elaborate şi a unor procedee determinate de operare, solicitându-le în schimb elevilor o activitate mintală de memorare, reproducere şi imitare. Stilul de predare era unul rigid, care nu permitea elevilor să intervină, să aibă iniţiative sau să adere la alte opinii decât cele ale profesorului. Aceştia erau priviţi îndeosebi ca fiind pasivi, dar receptivi, actul cunoaşterii reducându-se, de cele mai multe ori, la o simplă înregistrare a informaţiilor comunicate de către profesor, fără să se pună accent pe dezvoltarea structurilor cognitive şi reflecţiei individuale. Verbalismului excesiv al instruirii realizate în trecut, steril şi ineficient, didactica modernă îi opune principiul învăţării prin acţiune.

În sistemul de învățământ tradițional predarea profesorului era preponderent explicativ-receptivă; activitatea de bază desfășurată lua forma lecției *ex-cathedra*, la baza căreia se afla ideea că știința (cunoașterea) reprezintă un rezultat finit, o sumă de cunoștințe gata elaborate, pe care profesorul trebuie să le transmită elevilor așa cum sunt construite. De aceea, accentul se punea pe activitatea de predare a profesorului, căci pentru a se produce învățarea este suficient ca elevii să rețină cunoștințele pe care acesta le-a prezentat. În acest fel, instruirea se reducea la lungi expuneri, în cadrul cărora erau comunicate cunoștințe de-a gata elaborate, pe care elevii urmau să le recepteze, să le memoreze și să le reproducă atunci când li se cerea acest lucru (Ioan Cerghit, 1983). Cunoștințele și opiniile sale erau cu autoritate impuse, de cele mai multe ori ca adevăruri de necontestat, pe care elevii nu le pot pune sub semnul întrebării. Gândirea elevilor urma cu relativă exactitate cursul gândirii profesorului; suprimându-se tentativele de descoperire și de reflecție independentă, ei nu erau stimulați să întreprindă propriile căutări, cercetări, încercări. A-i determina pe elevi să rețină pe dinafară ceea ce le-a fost comunicat este, evident, mai simplu decât să le organizezi, îndrumi, coordonezi propria activitate și să-i conduci, în acest fel, înspre autonomia judecății. În astfel de lecții, rolul activ și dominant revine profesorului, pe când elevului îi revine rolul de spectator pasiv, dar receptiv, solicitat îndeosebi să asculte, să memoreze și să reproducă. Dialogul autentic dintre componenții binomului educațional se realizează rar și fragmentar. Nu se antrenează și nu se exersează gândirea critică, creativitatea, spiritul de inițiativă și cooperare, pentru că nu se organizează situații de învățare în care adevărul să fie descoperit (redescoperit) de către elevi, ceea ce conduce la pasivitate și chiar plictiseală, în final la o eficiență formativă scăzută.

O caracteristică fundamentală a stilului de lucru tradițional constă în asumarea, de către profesor, a unui rol de autoritate absolută; lui îi aparțin aproape toate deciziile referitoare la procesul de instruire: forme de organizare, conținut vehiculat, program de lucru etc. În plan metodologic, el recurge, aproape în exclusivitate, la metode și procedee prin care se urmărește îndeosebi mobilizarea activității gândirii elevilor pentru receptarea și memorarea cunoștințelor transmise. Aspectele formative sunt prea puțin avute în vedere, scopurile cele mai urmărite, în practica curentă, aparținând nivelului inferior al activității mintale, numit de către psihologi „nivelul cunoașterii simple". Predarea este considerată o acțiune ce se derulează în sens unic: profesorul comunică în cadrul unor expuneri *ex-cathedra* un anumit volum de cunoștințe elevilor, care nu au altceva de făcut decât să le rețină așa cum le-au fost transmise și să le reproducă ulterior. Predarea este privită ca o simplă transmitere de date și nu ca o stimulare a dezvoltării cognitive și emoțional-atitudinale a elevilor. Accentul se pune pe dirijare și ordine rigidă, impunere severă și sancțiune, stimulează însușirea docilă a cunoștințelor și supunerea necondiționată. Profesorul are pretenția de a afirma și distribui un adevăr incontestabil, care trebuie însușit ca atare, fără să ofere elevilor prilejul de a avea inițiative, de a gândi, de a-și asuma responsabilități. Un cadru didactic autoritar, consideră Georges Snyders (1978), fixează fiecare etapă a activității, precum și modul corespunzător de a o îndeplini. De la el emană toate directivele, spontaneitatea sau curiozitatea elevilor fiind confundate cu obrăznicia și abaterea de la disciplină, care trebuie sancționate. Convins

că este necesar să adopte o atitudine severă şi intolerantă faţă de conduita elevilor, caută să exercite un control continuu şi riguros asupra clasei (aversiv, sancţionar) şi nu admite nici cea mai mică abatere.

Deşi conştienţi de necesitatea schimbării, unii profesori continuă încă să fie mai apropiaţi de modelul şcolii tradiţionale: impun şi exercită controlul pregătirii elevilor de pe poziţii autoritariste, arătându-se preocupaţi mai ales de propriul punct de vedere afirmat. Datorită faptului că li se ordonă, elevii sunt prădaţi de orice formă de autonomie, de dreptul lor de a alege sau de a decide. Relaţia pedagogică dobândeşte, astfel, un caracter predominant unilateral şi unidirecţional: profesorul transmite, dispune, controlează, iar elevul se supune, urmăreşte şi receptează pasiv expunerile, răspunde la întrebările puse pentru verificarea cunoştinţelor, execută sarcini de lucru păstrând liniştea şi ordinea, disciplina în clasă. Orice abatere de la o astfel de conduită provoacă nemulţumire şi atrage după sine admonestări şi sancţiuni. Dar, dacă profesorul controlează rigid, constrânge prin forţă şi impune, relaţia sa cu elevii se degradează într-un raport de dominare şi dependenţă, care înăbuşe spiritul de iniţiativă şi cooperarea. Împiedicarea realei activităţi independente, creatoare a elevilor, îngrădirea interacţiunilor comunicative afectează planul formativ şi generează atitudini de inerţie, apatie, frustrare şi plictiseală. Deoarece se sprijină doar pe teamă, constrângerea suprimă interesul şi atenuează satisfacţiile. Relaţiile încordate sau conflictuale trezesc la elevi sentimente de aversiune, generează o atmosferă încărcată, tensionată, apăsătoare, care afectează negativ comunicarea didactică.

Ideea de bază după care se conduce în predare un profesor adept al stilului de lucru tradiţional ar putea fi rezumată astfel: pentru a se produce învăţarea este suficient ca elevii să reţină cât mai bine cunoştinţele prezentate în cadrul lecţiei, într-o formă analitică, bine elaborată şi organizată. A învăţa devine sinonim, în acest fel, cu a scoate o „copie" după mesajele profesorului, după explicaţiile şi demonstraţiile sale. Dialogul profesor-elev este formal: profesorul predă şi chestionează, iar elevii asimilează pasiv şi răspund mecanic la întrebările puse, căci din partea lor se pretind doar reacţii aşteptate. Răspunsurile date constituie, cu mici excepţii, un eşantion limitat de reacţii, deoarece există posibilităţi reduse ca elevii să-şi exprime ideile şi opiniile proprii sau spiritul critic, ceea ce îl determină pe Hans Aebli să afirme: „...legarea activităţii de o expresie verbală fixă sau de anumite reguli rigide de soluţionare acţionează adesea ca o constrângere; copilul nu are posibilitatea să se mişte liber într-un sistem de idei. El trebuie să memoreze şi să recite rezumatele, definiţiile, enunţurile unor legi, aşa cum ele i-au fost date, trebuie să aplice invariabil aceleaşi procedee, pentru a găsi soluţiile" (1973, p. 22). Stereotipia reacţiei este evidentă: elevul reproduce mecanic o formulă verbală sau aplică un procedeu prin imitaţie. În lipsa înţelegerii, mulţi dintre ei nu pot aplica aceste automatisme decât în exact aceleaşi situaţii în care le-au dobândit. Dacă profesorul preferă să prezinte rezultatul finit al propriei activităţi intelectuale, informaţiile transmise nu creează ocazii pentru o activitate creatoare independentă a elevilor, diferită de cea reproductivă şi diferenţiată pe niveluri de gândire.

Aşa cum arată Hans Aebli, didactica tradiţională s-a bazat pe o psihologie a întipăririi pasive a cunoştinţelor în mintea elevului, privit ca subiect pasiv ce suportă toate „amprentele" ce-i vin din afară. O lecţie în care noile cunoştinţe sunt oferite prin expunere se derulează după următorul scenariu:

a) profesorul îşi începe activitatea printr-o reluare succintă a noţiunilor predate anterior, după care dezvoltă noul conţinut;

b) pentru a-i ajuta pe elevi să-şi structureze asimilarea noului conţinut şi să-şi reprezinte operaţiile respective, el face schiţe pe tablă sau foloseşte materialele didactice;

c) elevii urmăresc expunerea şi caută să reţină cât mai mult; dacă reuşesc, se consideră că procesul instructiv şi-a atins scopul.

Care sunt însă condiţiile acestei reuşite? se întreabă Hans Aebli. Mai întâi, trebuie să ne punem problema de a şti dacă elevii urmăresc cu adevărat expunerea. În lipsa unui feedback continuu, acest lucru este greu de cunoscut. Nu de puţine ori, ei se lasă în voia propriilor gânduri şi nu mai urmăresc cu atenţie expunerea. Să presupunem, totuşi, că urmăresc şi sunt atenţi la lecţie. Dar, continuă să se întrebe Hans Aebli, oare se concentrează suficient asupra noţiunilor de bază? Le sunt familiare? Nu cumva au fost însuşite greşit? Ritmul construirii noilor operaţii este adecvat posibilităţilor intelectuale ale elevilor? Astfel de condiţii sunt puţin probabil de îndeplinit în cadrul unor lecţii în care nu se respectă ritmul de învăţare al fiecăruia şi nu se procedează la o tratare diferenţiată. Unii elevi mai înzestraţi îşi vor însuşi noţiunile respective, eşecul celorlalţi fiind explicat prin lipsa lor de înzestrare pentru disciplina respectivă.

Urmărindu-se un asemenea model, cel al lecţiilor axate pe predarea prin lungi expuneri sau explicaţii, se ia prea puţin în seamă aspiraţiile şi motivaţiile elevilor. În lipsa unei colaborări active cu elevii, profesorul nu are posibilitatea să-i cunoască, sub aspectul modului de gândire, intereselor, aspiraţiilor, capacităţilor fiecăruia şi, prin urmare, el nu poate să-şi adapteze eforturile în aşa fel, încât să-i conducă în mod adecvat la realizarea învăţării. Căzând în capcana unei prejudecăţi intelectualiste, unii profesori cred că succesul elevilor este condiţionat doar de posedarea unui bagaj cât mai mare de cunoştinţe, practica didactică pe care o promovează rămânând la nivelul simplei comunicări de informaţii, abstracţii, teorii sau convenţii.

În intenţia depăşirii unei astfel de abordări, care s-a dovedit a fi unilaterală, didactica modernă şi-a îndreptat atenţia spre modul în care învaţă elevii, priviţi ca subiecţi activi ai propriei lor formări. Punctul de vedere adoptat astăzi proclamă „primatul învăţării elevilor în raport cu predarea profesorului" (E. De Corte, 1991, p. 50). Schimbarea priorităţilor în domeniul obiectivelor a impus şi o deplasare a rolului central atribuit de obicei profesorului spre elev, considerându-se că „învăţământul este mult mai eficient dacă este centrat pe elev şi pe activitatea sa" (Jean-Marie De Ketelet, 1989, p. 96). Are loc o transformare radicală a modelului instructiv-educativ, centrat de acum pe rezultate, transformare pe care literatura pedagogică nu întârzie să o evidenţieze: „Modelul centrat pe profesor vede în transferul de informaţii scopul principal al învăţământului; cel centrat pe învăţarea activă a elevului pune accentul pe achiziţia de competenţe, pe asimilarea şi utilizarea de

cunoştinţe, cât şi pe dorinţa de a continua să înveţe pe toată durata vieţii" (C. Roland Christensen, 1994, p. 8). Trecerea de la activitatea centrată pe profesor la activitatea centrată pe elev sau pe grupul de elevi impune inovarea formelor de expresie a rolului conducător pe care îl joacă profesorul, dar şi a rolului de subiect activ ce îi revine elevului în cadrul procesului instructiv-educativ. Gândirea sau spiritul de iniţiativă nu se dezvoltă dacă nu le dăm posibilitatea să se exerseze: „Numai acţionând înveţi a acţiona", precizează Gilbert Leroy (1974, p. 12). Dar în ce condiţii didactice are elevul posibilitatea de a manifesta iniţiativă, capacitate de opţiune, decizie sau judecată critică? Îndeosebi atunci când sunt adoptate strategii care încurajează independenţa elevilor în învăţare, oferind un anumit grad de autonomie şi stimulând efortul propriu al celui ce învaţă. Strategiile care cuprind variante expozitiv/explicativ – reproductive şi se bazează pe un grad ridicat de dirijare a învăţării îi obligă pe elevi să urmeze profesorul cu strictețe pe drumul indicat într-un mod rigid de către acesta. Evident, ei au nevoie de dirijare şi control, dar şi de libertate şi toleranţă în constrângeri.

Învăţământul modern se conduce după o filosofie a educaţiei care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea şcolară vine în întâmpinarea trebuinţelor dezvoltării individuale şi sociale. În spiritul acestei filosofii se promovează gândirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului, aşadar un învăţământ care cultivă dinamismul şi disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenţie şi inovaţie. Aşa cum am arătat anterior, nevoile şi condiţiile vieţii în lumea contemporană impun anumite îndatoriri instituţiei şcolare, nevoită să se adapteze continuu la noile exigenţe privind pregătirea tinerei generaţii. Sarcina sa este de a forma personalităţi capabile de gândire şi acţiune, scop ce poate fi atins nu numai transmiţând elevilor conţinuturile esenţiale, ci şi dezvoltându-le aptitudinile intelectuale, învăţându-i să comunice pentru a schimba idei, să aibă iniţiative şi să poată lua decizii pertinente. Nu este de ajuns să-i învăţăm pe elevi doar pentru a reproduce gesturi sau idei, trebuie să ne străduim să le exersăm imaginaţia, creativitatea, spiritul de inovaţie, dezvoltându-le comportamente indispensabile integrării active în viaţa socială. Vocaţia învăţământului modern este de a forma oameni capabili să opereze cu informaţii, să facă din informaţiile existente în memorie un instrument de căutare, cercetare şi descoperire de noi adevăruri. Un obiectiv important al instruirii în şcoala modernă vizează formarea la elevi a deprinderilor de studiu individual, care să fructifice capacitatea de a gândi şi acţiona liber şi creativ. În condiţiile creşterii continue a volumului de informaţii accentul cade pe caracterul formativ al educaţiei, pe cultivarea capacităţii de a învăţa, pe stăpânirea metodelor şi tehnicilor specifice dobândirii unor noi cunoştinţe, educarea capacităţilor creative, interdisciplinaritate etc.

Schimbarea concepţiei asupra scopurilor instruirii antrenează şi o schimbare de stil didactic. În perspectiva noilor obiective, stilul tradiţional bazat pe predare şi pe autoritatea profesorului se dovedeşte inadecvat, întrucât prezintă o serie de inconveniente. Aşa cum am văzut anterior, unul dintre principiile de bază după care se conduc activităţile didactice concrete, în vederea dobândirii unor astfel de competenţe, este principiul instruirii prin acţiune. Conform acestui principiu, efec-

tele instructive şi educative ale procesului didactic se afla într-o dependenţă directă cu nivelul de angajare şi participare al elevilor la activităţile şcolare (Leroy Gilbert, 1974). Fără a subaprecia valoarea acţiunilor profesorului, precizia şi claritatea expunerilor sale, intervenţia sa stimulatoare şi pentru dirijarea procesului, rezultatele şcolare depind, într-un mod direct, de măsura în care elevii participă efectiv la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor şi la formarea abilităţilor. Dezvoltarea devine, astfel, o autodezvoltare, căci elevul participă activ la propria formare. Un autentic progres şcolar se realizează numai acţionându-se asupra psihicului elevului, trezindu-i interese, suscitându-i iniţiative, dezvoltându-i capacităţile de cunoaştere şi acţiune, întreţinându-i dorinţa vie de a fi mai performant.

În şcoala modernă relaţiile profesor-elev sunt purificate de caracterul autocratic, specific şcolii tradiţionale, care nu favorizează comunicarea autentică, întreţine anonimatul şi inhibă elevul redus la pasivitate şi inerţie. Democratizarea acestor relaţii se realizează pe fondul înlăturării şabloanelor, stereotipiilor şi dogmatismelor de orice fel.

Ce aspecte specifice dobândeşte relaţia profesor-elev în şcoala modernă? Pe ce coordonate se înscrie activitatea didactică? În învăţământul modern se manifestă o preocupare asiduă pentru identificarea celor mai eficiente modalităţi de realizare a instruirii şi educării. La mare preţ sunt strategiile didactice apte să stimuleze participarea elevilor la activitate, să le sporească independenţa în gândire şi acţiune, să le ofere posibilitatea de a avea iniţiative, să le dezvolte simţul responsabilităţii. Profesorul este dator să motiveze elevii ţinând seama de dorinţe şi aspiraţiile lor, să încurajeze manifestarea spontaneităţii şi creativităţii acestora. Preocupat de instituirea unui dialog autentic cu elevii, el dobândeşte flexibilitate şi deschidere spre pluralitatea modurilor de gândire, spre confruntarea punctelor de vedere sau ajustarea răspunsurilor. Sunt urmărite cu atenţie reacţiile de interes sau de plictiseală, de înţelegere sau neînţelegere, pe care activitatea didactică le provoacă elevilor. Optând pentru un stil democratic de relaţionare, profesorul ia decizii consultându-se cu elevii, respectă preferinţele acestora, facilitează comunicările, stabileşte relaţii multidirecţionale de conlucrare, sprijinire, influenţare indirectă şi cooperare. El caută să stabilească relaţii afective pozitive cu elevii (simpatie, acceptare etc.), să creeze o atmosferă armonioasă în clasă, lipsită de stres.

Având la origini concepţiile despre educaţie ale unor autori precum J. Dewey, O. Decroly, A. Ferrière, principiul instruirii prin acţiune (*Learning by doing*) s-a impus în practica didactică modernă, pentru care „a şti înseamnă a realiza şi nu a recita" (Emile Planchard, 1976, p. 127). Construirea personalităţii elevului se realizează prin acţiune, confruntare, comunicare. Profesorul trebuie să evite pasivitatea elevilor, determinându-i să aibă iniţiativă, să acţioneze pentru a descoperi, să provoace atitudini în legătură cu cele comunicate. În acest fel, elevul va deveni un constructor activ al structurilor sale intelectuale, zicând după Jean Piaget. Ce presupune activismul elevilor? Cum se va manifesta el? Printr-o dorinţă spontană de a acţiona şi realiza, de a se angaja într-un efort propriu de căutare-descoperire-însuşire, în cadrul căruia vor întreţine un permanent schimb de idei cu profesorul. Voinţa de a realiza ceva este rezultatul dorinţelor personale şi nu ceva impus din exterior. În satisfacerea propriilor interese, curiozităţi, pasiuni prin realizarea sarcinilor şco-

lare se vor resimți plăcerea și bucuria învingerii dificultăților și atingerii scopurilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea proceselor de voință, favorizează căutările personale și afirmarea ideilor proprii.

Teoriile moderne ale învățării – H. Waloon, J. Piaget, P.I. Galperin, J.S. Brunner ș.a. – au pus în evidență faptul că formarea conceptelor are loc pe baza interiorizării unor acțiuni, adică pe baza trecerii de la acțiuni externe cu obiectele la acțiuni interne ce se desfășoară pe plan mintal cu ajutorul limbajului. Conform psihologiei genetice, gândirea ne apare ca un joc de operații și nu ca o simplă asimilare de imagini și noțiuni. A forma gândirea înseamnă a forma operații, iar a forma operații înseamnă a le elabora sau construi în și prin acțiune. Predarea și învățarea se bazează pe antrenarea elevilor în acțiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecți ai educației, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoștințe. Jean Piaget a arătat că un rol foarte important în dezvoltarea intelectuală a copilului îl are operația efectuată în cadrul unor investigații proprii. Operația reprezintă elementul activ al gândirii, care nu trebuie privită ca o colecție de termeni statici, ci ca un joc de operații menite să asigure progresul inteligenței. A gândi înseamnă, așadar, a opera, deoarece operațiile sunt cele care fac posibilă formarea noțiunilor fundamentale. Pe de altă parte, există o relație foarte strânsă între operație și acțiune: operația își are originea în acțiune. Acțiunea mintală nu este altceva decât o activitate intelectuală, în cursul căreia se constituie noile noțiuni și operații. Prin urmare, consideră Jean Piaget, inteligența și gândirea sunt rezultatul acțiunii. A spune că elevul trebuie să-și însușească anumite conținuturi înseamnă a spune că el trebuie să execute anumite operații, care definesc noțiunile. Rolul profesorului este de a identifica și provoca operațiile ce stau la baza însușirii active a cunoștințelor de către elevi, ceea ce nu poate realiza prin intermediul expunerilor, care conduc la însușirea prin simplă preluare a noțiunilor. Elevul trebuie îndemnat să-și însușească noțiunile în cursul unor cercetări personale, prin utilizarea strategiilor fundamentate pe ideea de efort voluntar depus, în cadrul unor căutări, cercetări, încercări de redescoperire.

Poziția de receptor pasiv, de spectator al unor expuneri, chiar dacă acestea sunt deosebite prin calitatea lor, nu favorizează o autentică dezvoltare a capacității de cunoaștere a elevului și nu-i declanșează forțele creatoare. De aceea, una din ideile de bază pe care se sprijină învățământul modern este următoarea: efectele instructiv-educative ale activității didactice depind în mod direct de gradul de angajare și participare de care dau dovadă elevii, așadar, de practicarea unor strategii care înlătură standardizarea și formalismul, antrenând elevii în eforturi de gândire și acțiune independentă și creativă. Principiul participării active și conștiente a elevilor la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învățare, care este în același timp cunoaștere și acțiune. Așa cum arată Ioan Cerghit, conținutul nu trebuie prezentat elevului doar într-o formă finită, ci și într-o manieră care solicită o bogată activitate mintală de formulare a întrebărilor, emitere a ipotezelor, elaborare a soluțiilor sau răspunsurilor și încorporare a rezultatelor finale în propria structură cognitivă. În acest fel, conținuturile vehiculate dobândesc o valoare formativ-educativă sporită.

Calitatea activității didactice în școala modernă este dată de capacitatea sa de a-și multiplica efectele formative asupra elevilor și de a evita acele situații în care învățarea devine un proces de memorare a răspunsurilor date unor întrebări pe care elevii înșiși nu și le-au pus. Profesorul nu caută să „dreseze'' elevul pentru o ascultare pasivă, ci să îl facă părtaș la propria formare: „Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor", afirmă Gaston Berger (1973, p. 32). Învățarea prin acțiune stimulează gândirea și trăirile individului, astfel încât se ajunge la o modalitate comprehensivă de a evalua personal o serie de valori. Procesele formative îl vor pregăti pentru stăpânirea și utilizarea informației, în scopul împlinirii deziderateloor personale și sociale, căci, în cele din urmă „educația este achiziționarea unei arte a utilizării cunoașterii", cum o definea A.N. Whitehead (1962, p. 6).

Un aspect esențial al schimbărilor survenite în teoria și practica predării îl constituie trecerea de la invocarea rolului predominant ce-i revine profesorului la crearea condițiilor de participare a elevilor la activitate, ca subiecți activi ai propriei lor formări. Prin folosirea unor strategii activ-participative de predare și învățare, profesorul îi determină pe elevi să aibă inițiative, stimulează comunicarea dintre ei, acordă sprijin și încurajează, apreciază contribuțiile aduse și le arată cât au progresat. Clasa devine, în acest fel, locul în care se stabilește un dialog autentic între participanții la activitate. Fiecare elev are dreptul la exprimare, profesorul devenind un partener de dialog, care își ascultă cu atenție interlocutorii, deoarece: „Elevii au și ei de jucat un rol, au ceva de dat în procesul instructiv-educativ; ei nu sunt acolo numai pentru a primi, pentru că sunt parteneri autentici și activi. Învățământul constituie un act comun al profesorului și elevilor" (Georges Snyders, 1978, p. 221). În școala tradițională, elevii erau priviți, de cele mai multe ori, numai ca obiect al educației, o educație concepută unilateral, ca stocare de informații. În școala modernă, profesorul devine conducătorul unui proces deopotrivă informativ și formativ, orientând și sprijinind elevii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoștințelor, pe care urmează să le prelucreze și să le integreze în structura lor cognitivă.

Practicile didactice care nu urmăresc decât transmiterea în mod autoritar a cunoștințelor conduc, de multe ori, la dificultăți de receptare, incapacitatea elevilor de a avea inițiative, uitarea rapidă a cunoștințelor învățare la curs, oboseală, plictiseală și chiar refuz. De aceea, este necesară o deplasare de accent în metodologia lecției, de la expunerea profesorului la activitatea de descoperire a elevilor. Strategiile adoptate și atitudinea generală față de elevi influențează reacțiile clasei și relația comunicativă profesor-elev. In literatura de specialitate se promovează ideea că „...relația comunicativă la clasă, cooperarea elevului la activitatea didactică, asentimentul său la ceea ce înseamnă stabilirea unei relații benefice depinde mai mult de aspectul comunicării profesorului (cum comunică) decât de conținutul ei informațional (ce comunică)" (Doina-Ștefana Săucan, 1999, p. 116). Stârnirea interesului elevilor pentru lecție se poate realiza prin reorientarea metodologiei didactice spre depășirea nivelului cognitiv influențat prin mijloace exclusiv verbale, printr-o

angajare personală a elevilor în activitate şi participarea lor efectivă la descoperirea noilor cunoştinţe.

Elevul nu trebuie să-şi însuşească în mod pasiv cunoştinţele, ci să joace un rol activ, dezvoltându-şi tehnici pe care le va aplica în învăţare şi datorită cărora îşi va mări şansele de reuşită: „A instrui pe cineva într-o disciplină, precizează Jerome S. Bruner, nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe" (1970, p. 89). Acest lucru presupune familiarizarea elevilor cu logica investigaţiei ştiinţifice, dezvoltarea strategiilor cognitive, concomitent cu însuşirea conceptelor ştiinţifice fundamentale. Simpla prezenţă a unui elev la lecţie nu conduce automat la producerea învăţării dorite. Predarea nu se va solda cu eficienţa dorită atâta timp cât acesta nu va depune efortul cuvenit: „...o lecţie modernă, activ-participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce presupune implicarea personală şi deplină a subiectului, până la identificarea lui totală cu sarcinile de învăţare în care se vede antrenat" (Ioan Cerghit, 1983, p. 49). Profesorul trebuie să solicite şi să valorifice la maximum şi pe multiple planuri potenţialul de acţiune, cunoaştere şi simţire al elevilor săi, întrucât personalitatea lor se modelează nu numai sub influenţa unor conţinuturi, ci şi în funcţie de caracterul activităţii întreprinse şi exerciţiul mintal la care sunt supuşi.

Rolul profesorului nu se rezumă la predare, ascultare şi consemnarea rezultatelor. Rolul său este mult mai complex, şi anume de a organiza, îndruma, sprijini şi evalua activitatea instructiv-educativă a elevilor. Tipurile de activităţi practicate şi strategiile utilizate trebuie să pună elevii în situaţii de muncă efectivă, în cadrul cărora aceştia urmează să ia contact, în mod diferenţiat, cu conţinutul de însuşit. Acţionând sub conducerea profesorului, ei îşi vor forma un sistem de capacităţi şi deprinderi absolut necesare pentru a-şi desăvârşi pregătirea, pe baza unor relaţii de cooperare, comunicare reală şi încredere reciprocă.

Exemplu:

În predarea disciplinei *Matematică* la clasa a VI-a, programa şcolară recomandă antrenarea elevilor în următoarele tipuri de activităţi:

a) abordarea unor situaţii-problemă şi transpunerea acestora din limbaj curent în limbaj matematic;

b) discutarea în grup a metodei de rezolvare a unei probleme;

c) găsirea, în grup, a unor metode alternative de rezolvare;

d) activitate-proiect: concepte şi metode matematice necesare într-un anumit domeniu practic de activitate etc.

Învăţământul modern promovează studiul activ, învăţarea bazată pe însuşirea experienţei conceptualizate a omenirii, dar şi pe investigaţia directă a realităţii şi elaborarea cunoştinţelor prin efort propriu. A instrui nu mai înseamnă acum a-l determina pe elev să-şi înmagazineze în minte un anumit volum de cunoştinţe, dintre care multe nici nu sunt înţelese, ci a-l învăţa să ia parte activ la procesul de producere a noilor cunoştinţe. Strategiile expozitive se împacă greu cu actualele obiective ale educaţiei, care pun accentul cu deosebire pe aspectul formativ. Este necesar să se urmărească în predare atât însuşirea conceptelor de bază, specifice respectivelor domenii, cât şi dezvoltarea capacităţii elevilor de a pune întrebări şi

de a construi răspunsuri, cultivarea unor priceperi, deprinderi şi calităţi intelectuale, exersarea gândirii şi creativităţii elevilor prin antrenarea lor în activităţi care presupun operaţii mintale de un nivel superior simplei cunoaşteri, aplicarea conceptelor însuşite în contexte noi, formarea de opinii, atitudini, concepţii, mentalităţi dezirabile etc. În acest sens, se impune plasarea elevilor în centrul unor experienţe de învăţare, care să le solicite din plin energia şi capacităţile disponibile. Demersul instructiv-educativ este mult mai eficient dacă îl centrăm pe elev şi activitatea sa, fapt pentru care: „...rolul pedagogului se modifică în sensul că, pe de o parte, el nu mai reprezintă unica sursă de informaţii pentru elevi, iar, pe de altă parte, funcţia sa nu se reduce la transmiterea de cunoştinţe, ci constă în organizarea şi îndrumarea activităţii de învăţare, astfel ca aceasta să favorizeze realizarea unor obiective mult mai complexe şi mai importante, cum sunt capacitatea de autoinstruire şi de adaptare la situaţii noi" (Ioan T. Radu, 1978, p. 9). Cheia învăţării constă în angajarea elevului, ca subiect activ al instrucţiei şi educaţiei, în descoperirea de soluţii la problemele cu care se confruntă. Dacă privim învăţarea drept schimbare de comportament, această schimbare nu poate fi semnificativă atunci când elevul se situează doar în postura de spectator, rezumându-se să urmărească, să asculte, să noteze şi să reproducă mecanic.

Devenind participanţi activi în procesul predării şi învăţării, elevii nu mai reprezintă doar un auditoriu gata să recepteze pasiv ceea ce li se transmite sau li se demonstrează. Activitatea proprie a elevului este fundamentală în procesul de construire a edificiului cunoaşterii, de învăţare a comportamentelor, a rolurilor sociale. Prin utilizarea metodelor activ-participative, energiile sale sunt mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, în acest fel fiind puse în joc capacitatea de raţionare, înţelegerea, imaginaţia, memoria, puterea de anticipare, creativitatea etc. O lecţie activă se sprijină pe metode şi procedee active, fructificând nevoia spontana de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere şi îl asociază la propria lui formare (Fernand Mory, 1971). Se exercită, în acest fel, o influenţă profundă asupra personalităţii elevilor, permiţându-le să-şi dezvolte capacităţile de cunoaştere, viaţa emoţională, comportamentele dezirabile la nivel social. Metodele activ-participative, subliniază Jean Piaget, au drept rezultat educarea autodisciplinei şi a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă etc. Ele fundamentează „...o educaţie a descoperirii active a adevărului este superioară unei educaţii care constă doar în a-i dresa pe subiecţi pentru a vrea prin acte de voinţă prealabil controlate şi a şti prin adevăruri pur şi simplu acceptate" (Jean Piaget, 1982, p. 26). Însuşirea adevărului se realizează mai bine prin acţiuni personale, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiţie a ceea ce s-a primit şi înregistrat. O astfel de învăţare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activităţile proprii, creatoare ale elevilor şi îi determină să participe activ la elaborarea cunoştinţelor, ce urmează să fie însuşite. Fundamentul lor este asigurat de noile principii didactice şi de progresele psihologiei cognitive, care ne oferă date despre natura şi mecanismele învăţării, despre structurile cognitive şi operaţionale ale psihicului elevului şi aceasta pentru că: „Metodele noi sunt cele care ţin seama de natura proprie a copilului şi fac apel la legile construcţiei psihologice a individului şi la legile dezvoltării lui" (Jean Piaget, 1982, p. 121). Interesul elevilor pen-

tru lecție crește atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea, de fapt redescoperirea cunoștințelor. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtași la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare-negare-explicare, fără a utiliza forțele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă și echilibrată.

Eficientă este acea activitate instructiv-educativă care nu ține elevii într-o stare de dependență cvasitotală față de profesor, dimpotrivă, le stimulează activitatea intelectuală punându-i în situația de a avea inițiative, de a întreprinde cercetări și de a propune soluții personale. Elevii învață din acțiuni, din cercetări întreprinse de ei înșiși, astfel de demersuri fiind considerate de dorit, deoarece: „Într-o epocă în care orice situație este atât de schimbătoare, atât de instabilă, încât diferă de cele precedente, nu mai este de ajuns să înveți a reproduce și a repeta gesturi sau idei; adesea, contemporanii noștri obligați să-și modifice conduita pentru a o adapta la schimbări sunt nevoiți să inoveze, să inventeze, să aleagă și să învețe comportamente noi. Se insistă, așadar, ca școala să se străduiască să exerseze imaginația și creativitatea elevilor și să-i stimuleze să ia hotărâri bine gândite, într-un cuvânt, să provoace în mai mare măsură inițiativa elevilor" (Gilbert Leroy, 1974, p. 12). Profesorul trebuie să organizeze în așa fel activitatea didactică, încât să răspundă acestor exigențe ale învățământului modern, stimulând nevoia de informare, de acțiune și de exprimare a elevilor săi. În acest sens, el creează situații de învățare în care elevii, înarmați cu tehnici de muncă intelectuală, identifică singuri soluții la problemele cu care se confruntă, pune la dispoziția acestora surse variate de informare, încurajează exprimarea opiniilor personale, facilitează colaborarea etc. Impactul formativ al acestui stil de lucru este resimțit atât în plan cognitiv, cât și în plan afectiv-atitudinal.

Didactica modernă pune accentul pe latura formativă a învățării, preocupându-se, în acest scop, de identificarea unor modalități eficiente de organizare și îndrumare a activității elevilor. În locul unui învățământ verbalist și pasiv, bazat pe transmiterea și receptarea unor cunoștințe elaborate, ea promovează ideea de efort personal, adică de a-l pune pe elev în contact direct cu sursa de informare, îndemnându-l la căutări, explorări, cercetări, care să-l conducă la redescoperirea adevărului pe cât posibil prin forțe proprii (Ioan Cerghit, 1983). Învățarea devine, astfel, o experiență esențialmente personală. Tot timpul trebuie avut în vedere elevul concret, cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. O asemenea abordare aduce schimbări de fond în predarea disciplinelor școlare. Profesorul devine organizatorul unor experiențe de învățare relevante, creând un mediu educațional care încurajează motivația intrinsecă, angajarea elevilor și interacțiunea pozitivă.

A preda nu înseamnă să procedezi în așa fel încât anumite conținuturi să se întipărească în memoria unui elev pasiv, dar receptiv, ci, mai ales, să-l înveți pe acesta să participe activ la procesul didactic. Profesorul stimulează, organizează, îndrumă experiențele de învățare ale elevilor, încurajați să aibă inițiative și curaj de a acționa. Se realizează trecerea de la învățarea perceptivă, relativ pasivă, la învățarea activă, al cărui randament este considerabil mai mare. Despre această schimbare, George Văideanu scrie: „Trecerea de la un învățământ cu un singur actor (sau

actor principal) la un proces bipolar, cu doi actori, proces care acordă elevilor dreptul de a învăța prin participare, este pe cale de a deveni pretutindeni o realitate școlară. Profesorul este și rămâne liderul și organizatorul proceselor de predare și învățare, dar el își îndeplinește rolurile pedagogice numai în măsura în care îi ajută pe elevi să-și descopere resursele latente, să-și cunoască erorile și lacunele, să asimileze tehnicile și regulile muncii intelectuale, să participe la căutarea adevărurilor, să învețe individual și în grup făcând eforturi și obținând succese și satisfacții" (1988, p. 210). Pentru a răspunde exigențelor actuale de formare, profesorul trebuie să găsească modalitățile optime de abordare a procesului de predare-învățare. Centrarea activității didactice pe cel ce învață solicită forme de organizare și metode de acțiune operante și productive, în general denumite activ-participative. Aceste metode presupun, din partea elevilor, o bogată activitate de cercetare, formulare de întrebări și emitere de ipoteze, organizare de date, elaborare de soluții, gândire critic-reflexivă, evaluare și autoevaluare, încorporare a rezultatelor în propria structură cognitivă și stabilirea relațiilor de schimb. Metodele posibil de utilizat în predare sunt numeroase, marea lor diversitate răspunzând nevoii de a proceda la o diferențiere, nuanțare și particularizare a activității didactice, ceea ce lărgește și îmbogățește considerabil experiența de predare a profesorului și experiența de învățare a elevilor, oferind posibilitatea unor strategii de acțiune cuprinzătoare, de o mai mare suplețe și adecvare la multitudinea sarcinilor și situațiilor instructiv-educative.

CAPITOLUL II

DIRECŢII METODOLOGICE ÎN ABORDAREA PREDĂRII

1. EXPUNERILE

1.1. Un „rău" necesar

Criticile aduse instruirii prin strategii expozitive, practicată un timp îndelungat în cadrul activităţilor didactice, au redus simţitor frecvenţa utilizării lor, dar nu au putut determina o excludere totală. Procesul instructiv-educativ cunoaşte, în general, o restrângere a ariei de aplicare a modelului expozitiv-receptiv de predare, în favoarea extinderii celui activ-participativ. Şi în literatura pedagogică, importanţa expunerilor este considerabil diminuată. Prin intermediul lor, susţinea încă Robert M. Gagné în lucrarea sa *Condiţiile învăţării* (1975), poate fi realizat un număr redus de obiective, şi anume: provocarea şi dezvoltarea motivaţiei realizării, stârnirea interesului pentru tema abordată, informarea elevilor cu privire la rezultatele aşteptate în urma învăţării, sprijinirea şi îndrumarea învăţării.

În numeroase lucrări de pedagogie, apărute în ultimele decenii, se insistă asupra faptului că învăţarea nu mai poate fi privită ca o simplă receptare şi asimilare de cunoştinţe, ci ca un proces intelectual activ, care antrenează capacităţile intelectuale ale elevilor în realizarea sarcinilor de instruire. Însuşirea cunoştinţelor se realizează mai bine prin acţiuni personale, decât prin memorarea mecanică şi repetarea a ceea ce s-a primit şi receptat. Învăţarea prin acţiune este posibilă doar în condiţiile utilizării unor metode activ-participative în predare, apte să favorizeze atât descoperirea activă şi elaborarea noilor cunoştinţe prin eforturi proprii, cât şi dezvoltarea operaţiilor mintale corespunzătoare. O lecţie eficientă se sprijină pe astfel de metode, fructificând nevoia spontană de activitate a elevilor, pe care îi eliberează de constrângere şi îi asociază la propria formare. Iată cum justifică Roger Mucchielli opţiunea pentru utilizarea metodelor activ-participative în predare: „Metodele active se situează pe primul plan al pedagogiei creativităţii, pe când exerciţiul (*drill*) pedagogic, metodele expozitive sau demonstrative, constând în transmiterea unor cunoştinţe primite de-a gata, nu pot cel mult decât să construiască automatisme disponibile" (1982, p. 85). Devenind participanţi activi în procesul de instruire, elevii nu mai reprezintă un auditoriu gata să recepteze pasiv ceea ce li se transmite. Energiile lor sunt mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, în acest fel fiind puse în joc capacitatea de raţionare, înţelegerea, imaginaţia, puterea de anticipare, creativitatea etc.

Cu toate criticile aduse, recursul la strategiile expozitive este adeseori inevitabil. Există obiective care pot fi atinse prin intermediul expunerilor *ex-cathedra*, după cum există şi obiective care pot fi realizate mai curând prin activităţile centrate pe iniţiativa elevilor. Predarea unor teme poate fi abordată în moduri diferite, dar nu întotdeauna şi în modurile descoperirii (redescoperirii). Unele probleme cu care se confruntă elevii nu pot fi soluţionate pe calea unei cercetări personale. De multe ori, aceştia trebuie să înveţe de la profesor cunoştinţele pe care nu le pot descoperi singuri sau să-şi asigure, în prealabil, un fond de date necesare pentru a întreprinde mai apoi cu succes o activitate de investigaţie (Ioan Cerghit, 1983). Recursul la strategiile expozitive este necesar atunci când conţinutul vehiculat are un caracter pur informativ sau este prea complicat pentru o abordare independentă a elevilor. Acelaşi lucru se întâmplă şi atunci când elevii se confruntă cu situaţii problematizante, pentru soluţionarea cărora nu dispun de cunoştinţele necesare. În asemenea situaţii, predarea expozitiv-explicativă poate aduce o contribuţie substanţială, ceea ce ne împiedică să credem că învăţarea prin descoperire ar putea lua complet locul predării prin expunere, căci: „...unele noţiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii; procedeul cel mai simplu şi cel mai funcţional, în fond, fiindcă aparţine vieţii însăşi, este tot acela de a le comunica direct copilului, încredinţându-ne, desigur, că le-a înţeles şi că nu s-a mulţumit numai cu memorizarea lor" (Emile Planchard, 1976, p. 136). În practica didactică nu există numai expunere sau numai descoperire. Trebuie să recunoaştem, afirmă Ausubel şi Robinson (1981), că schimbarea actuală de accent nu are loc de la receptarea pură la învăţarea prin descoperire pură. Nici una din aceste strategii nu este atotcuprinzătoare, astfel încât să poată acoperi toate sarcinile instructiv-educative. Deşi învăţarea prin descoperire entuziasmează astăzi pe tot mai mulţi profesori, ar fi, totuşi, exagerat, consideră şi Ioan Cerghit (1983), să ne închipuim că elevii pot să descopere şi să explice totul. Activitatea de cercetare a elevului îşi are limitele sale fireşti, datorate lipsei de experienţă, necunoaşterii sau diverselor condiţii, pe care nu le poate îndeplini. Ea nu poate acoperi totalitatea situaţiilor de învăţare, posibilităţile de gândire şi de acţiune ale elevului fiind limitate. Expunerile prezintă şi alte avantaje, cum ar fi:

a) elevii vin în contact cu un model coerent de gândire, de abordare sistematică a unei teme;

b) elevii pot învăţa urmărind expunerea profesorului cum să comunice elevat şi expresiv;

c) expunerea realizată de către profesor poate stârni curiozitatea epistemică a elevilor, determinându-i să se angajeze în activităţi proprii de descoperire;

d) asigură suportul conceptual necesar aprofundării studiului unor teme;

e) expunerile creează o ambianţă socială care favorizează fenomenul de „contagiune" sau de „sugestie colectivă", adică aderarea elevilor la aceleaşi idei, opinii, atitudini;

f) fiecare elev se simte stimulat de atenţia şi interesul cu care ceilalţi urmăresc expunerea.

Profesorul poate opta, în funcţie de conţinutul predat, obiectivele urmărite, particularităţile elevilor săi, pentru o strategie sau alta sau pentru o combinaţie a lor.

În practica didactică, nu este posibilă excomunicarea unor strategii şi absolutizarea altora, dimpotrivă, ele se îmbină şi se completează reciproc, în funcţie de situaţia concretă de predare şi învăţare. De aceea, este necesară realizarea unei corelări optime a strategiilor, care să sporească efectele instructiv-educative ale activităţii desfăşurate.

Oricât de mare extindere a luat utilizarea strategiilor de descoperire şi elaborare, comunicarea şi însuşirea cunoştinţelor urmând scenarii expozitive este adeseori necesară în predare. Există conţinuturi ce nu pot fi supuse unei investigaţii directe a elevilor, căci, aşa cum spuneam anterior, sunt prea complicate sau reprezintă ceva cu totul nou pentru ei. Anumite teme nu pot fi soluţionate pe calea efortului independent al elevilor, decât după ce aceştia au fost iniţiaţi în rezolvarea unor astfel de sarcini, adică au fost introduşi treptat în sistemul procedural al acestui tip de învăţare.

Expunerea constituie, în general, o prezentare pe o temă dată, realizată de profesor în faţa auditoriului său. Caracterizată prin „magistro-centrism" (*teacher-centered*), strategia expozitivă impune drept model al comunicării didactice transmiterea unui volum mare de informaţii, semnificaţii şi înţelesuri, în cadrul unor lecţii de tip expunere, prelegere, conferinţă. Rolul profesorului constă în a preda de la catedră, pe când rolul elevilor se limitează, cel mai adesea, la a asculta şi înregistra mesajele. Învăţarea se bazează pe inteligenţa receptiv-reproductivă şi solicită prea puţin creativitatea şi spiritul critic. Dar se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoştinţe, ci şi pentru:

a) a îndruma elevul în studiile sale;
b) a lămuri elevul asupra modalităţilor de a trata o temă;
c) a introduce sau a repeta puncte de vedere noi;
d) a prezenta modele necesare dezvoltării şi perfecţionării elevului;
e) a arăta tehnici şi metode de gândire şi acţiune;
f) a lămuri pe fiecare asupra drumului pe care îl va parcurge dezvoltarea temei;
g) a ajuta elevul să-şi organizeze cunoştinţele pe un plan superior de sinteză;
h) a oferi mijloace de expresie adecvate;
i) a sensibiliza elevii pentru activitate.

De multe ori, profesorii procedează la o transmitere a cunoştinţelor într-o formă finită, prin intermediul expunerilor. Acestea fac posibilă, dacă sunt bine concepute şi realizate, comunicarea unui volum mare de cunoştinţe într-o perioadă scurtă de timp.

1.2. Scenariul expozitiv

Scenariul după care se desfăşoară o lecţie în proiectarea căreia s-a optat pentru utilizarea strategiilor expozitive în scopul predării noilor cunoştinţe se desfăşoară, de regulă, astfel:

a) profesorul prezintă elevilor subiectul lecției și încearcă să-i sensibilizeze pentru activitate (motivare, captare a atenției, stârnire a curiozității și a interesului);

b) profesorul caută ca împreună cu elevii să reactualizeze cunoștințele predate anterior (noțiunile ancoră), considerate a fi necesare pentru înțelegerea noului conținut;

c) profesorul prezintă noul conținut în mod structural, sistematic, însoțind ideile comunicate cu ilustrări, exemplificări, demonstrații, argumentări; dacă este posibil, și situația o cere, profesorul își sprijină expunerea pe suporturi scripto-audio-vizuale;

d) după terminarea expunerii, se procedează la o fixare a cunoștințelor prin recapitulare sau la o consolidare a lor prin efectuarea de exerciții și aplicații;

e) profesorul indică temele de efectuat acasă și încurajează continuarea studiului;

f) verificarea conținutului se va realiza cu proxima ocazie.

Stăpânind tehnica vorbirii, folosind un limbaj bogat și expresiv, expresii elegante și clare, profesorii pot cuceri cu ușurință auditoriul. Coerența și frumusețea exprimării, stilul folosit, utilizarea limbajului metaforic sporesc eficacitatea impactului afectiv al mesajului transmis asupra auditoriului. Arta bunei exprimări, argumentarea, travaliul retoric, metaforele și figurile de stil nu pot fi ignorate de profesorul preocupat de expunerea unei teme sau explicarea unui text și care, în general, sunt apreciate de elevi. Problema care se pune este, însă, aceea a eficienței predării și învățării.

Explicând cunoștințele, profesorul prezintă anumite concluzii sprijinite pe fapte și argumente, în așa fel încât să modifice judecățile auditoriului, să-l atragă de partea unor idei propuse sau să-i întărească convingerile. Căutând să prezinte cât mai inteligibil cunoștințele, el recurge la argumente, demonstrații, explicații, definește concepte, realizează comparații, trage concluzii și generalizează. Fiecare episod al discursului didactic, consideră George F. Kneller, are o structură logică ideală, în virtutea operațiilor pe care le solicită. Ca procese raționale, atât expunerea, cât și însușirea cunoștințelor, cuprind o serie de operații logice, ce desemnează „activitățile mentale care conduc la concluzii valide și certe și sunt supuse unor reguli de procedură" (1973, p. 109). Este vorba despre următoarele tipuri de operații: definirea, descrierea, desemnarea, asertarea, relatarea, substituirea, evaluarea, opunerea, clasificarea, compararea, influența condițională și aplicarea.

Recurgând la o strategie expozitivă de predare, profesorul reușește să transmită elevilor cunoștințe la nivelul general-abstract. Dar prin comunicarea didactică nu se urmărește doar transferul unor cunoștințe, de la profesor la elevi, ci și determinarea însușirii acestora. Coerența și expresivitatea discursului sunt determinante în acest sens. De aceea, momentele esențiale trebuie subliniate prin ton și o mimică controlată, care să sugereze elevilor organizarea cunoștințelor, a ideilor principale, pentru a putea fi notate. Se recomandă revenirea asupra ideilor principale, să se facă precizări și sublinieri. Limbajul folosit trebuie adaptat nivelului elevilor, fără a vulgariza însă conținutul.

Practicând un discurs didactic accesibil şi plăcut, nuanţat şi articulat armonios, derulat într-un anumit ritm şi cu o anumită tonalitate, profesorul poate influenţa nivelul de receptare a cunoştinţelor de către elevi. În acest sens, este total contraindicată cultivarea gratuită a exprimărilor pompoase, excesiv de „colorate", dar sterile. Îndeplinirea funcţiilor asertorică şi expresivă, proprii discursului didactic, sporeşte capacitatea de receptare a elevilor, căci receptarea unor idei nu se produce numai sub constrângerea argumentelor raţionale, ci, aşa cum vom vedea mai târziu, şi prin persuasiunea obţinută pe cale retorică.

1.3. Şi totuşi învăţarea prin receptare poate fi una activă

Criticile adresate metodelor expozitive vizează îndeosebi atitudinea pasivă indusă elevilor, o atitudine cu deosebire receptiv-reproductivă. În învăţarea prin receptare, conţinutul este însuşit în forma sa finală, aşa cum a fost transmis de către profesor. Sarcina de învăţare nu presupune nici o descoperire importantă din partea elevilor, deoarece li se prezintă numai generalizarea, pe care trebuie să o memoreze în vederea reproducerii ulterioare.

Conform teoriei constructivismului genetic piagetian, la baza dezvoltării gândirii şi inteligenţei copilului se află operaţia. Ajuns la vârsta adolescenţei, individul se află în stadiul operaţiilor formale, capabil fiind de efectuarea operaţiilor logice şi a procedeelor ipotetico-deductive, de teoretizare şi critică. El dobândeşte un stoc crescând de noţiuni abstracte şi devine capabil să manipuleze mintal aceste noţiuni, fără să se sprijine pe un suport intuitiv-empiric. O astfel de învăţare suscită însă câteva semne de întrebare. În ce măsură se dezvoltă aceste operaţii prin intermediul expunerii şi receptării pasive? Cum putem fi siguri că individul capabil de operaţii logice le şi aplică, sau dacă le aplică corect? Îl înzestrăm oare, prin expunere, cu abilităţile intelectuale care să-i permită să facă faţă noilor situaţii de învăţare? David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson vin cu o opinie nuanţată privind învăţarea prin receptare. În ce-i priveşte pe elevii din clasele mici, susţin autorii invocaţi, însuşirea noţiunilor este legată de generalizarea inductivă, pornind de la experienţa concretă, pe când la elevii din clasele mari noţiunile pot fi însuşite prin asimilare, deoarece ei sunt capabili de sesizarea directă a relaţiilor dintre abstracţiuni, fără să aibă nevoie de suporturi empirice concrete. Prin urmare, putem acorda credit utilizării strategiilor expozitive în activitatea de predare la elevii din clasele mari, deoarece: „Datorită învăţării prin receptare elevii pot trece direct la un nivel de înţelegere abstractă, calitativ superior nivelului intuitiv din punct de vedere al generalităţii, al clarităţii, al preciziei şi al caracterului explicit. De aceea, în acest stadiu de dezvoltare receptarea bine organizată a materialului simbolic este pronunţat conştientă" (1981, p. 128). Învăţarea conştientă se produce atunci când elevul încearcă să reţină o idee legând-o de ceea ce ştie dinainte, de structura sa cognitivă, ceea ce îi conferă un anumit sens.

Autorii citați continuă o idee mai veche, aparținând lui John Dewey, conform căreia în copilărie înțelegerea noțiunilor și a principiilor abstracte se realizează prin experiența directă și concretă, de unde și necesitatea utilizării metodelor active în primele cicluri de învățământ. O dată ce se consolidează o bază solidă pentru înțelegerea abstractă, devine posibilă centrarea activității didactice pe metode expozitive, întrucât: „Însușirea sensurilor cu ajutorul învățării conștiente prin receptare este departe de a constitui o speță pasivă a proceselor cognitive" (David P. Ausubel, Floyd G. Robinson, 1981, p. 129). Și într-o lecție bazată pe expunere, elevii pot participa activ la desfășurarea procesului de predare și învățare. Dacă sunt bine motivați, ei își vor concentra atenția în urmărirea cu interes și curiozitate a cunoștințelor comunicate, făcând apel la imaginație, anticipație, înțelegere, gândire, memorie, pentru a recepta și reține ceea ce li se transmite. Noțiunile receptate sunt examinate mental, prelucrate și apoi integrate în propria structură cognitivă, indiferent de modul cum sunt obținute. Învățarea conștientă prin receptare presupune mai mult decât o simplă înregistrare a unor noțiuni gata făcute în structura cognitivă existentă și anume:

a) o apreciere a relevanței, pentru a putea decide la care din ideile însușite deja se poate raporta mai ușor noua sarcină de învățare;

b) o reconciliere, dacă este cazul, între ideile noi și cele anterior însușite;

c) o reformulare a noilor propoziții, conform vocabularului și structurii de idei a celui ce învață, pentru a putea fi integrate mai ușor într-un cadru personal de referință.

Învățarea conștientă prin receptare este activă doar în măsura în care elevul se dovedește capabil să sesizeze sensurile integratoare și să dovedească spirit autocritic. Dar care sunt riscurile acestei învățări? Iată cum sunt ele rezumate de către autorii în discuție: „Principala primejdie în învățarea conștientă prin receptare nu constă atât în faptul că elevul va adopta cu bună știință o abordare mecanică, cât mai ales că el își va face iluzia sesizării reale a sensurilor anume urmărite, pe când în realitate ceea ce sesizează este numai o serie vagă și confuză de verbalisme lipsite de conținut. Și aceasta nu atât pentru că nu ar vrea să înțeleagă, cât pentru că îi lipsește capacitatea autocritică necesară și pentru că nu e dornic să depună efortul activ cerut de contactul cu materialul, de considerarea acestuia din diferite unghiuri; de reconcilierea și integrarea lui cu celelalte cunoștințe înrudite sau contradictorii și de reformularea lui din punct de vedere al cadrului de referință propriu sieși. El ajunge destul de ușor să manevreze în mod fluent cuvintele în așa fel, încât să creeze falsa impresie a cunoașterii și, astfel, să se amăgească singur și să-i amăgească și pe alții cu convingerea că înțelege realmente, când, de fapt, nu înțelege nimic" (1981, p. 131). Aceste neajunsuri, evidențiate de către Ausubel și Robinson, pot fi înlăturate printr-o abordare activ-participativă a predării și învățării. Chiar dacă o activitate didactică bazată pe expunere și receptare poate da rezultate corespunzătoare, datorită numeroaselor disfuncții înregistrate, ea nu este întotdeauna cea mai bună dintre formele de lecție posibile. Există situații de predare și învățare unde un asemenea stil de lucru nu este productiv. Anumite obiective, îndeosebi cele de natură formativă, sunt mai bine realizate prin utilizarea unor strategii activ-participative.

1.4. *Posibile disfuncţii ale lecţiilor* ex-cathedra

Lecția expozitivă angajează un stil de lucru al profesorului, care, aşa cum precizam anterior, a fost foarte des criticat în literatura psihopedagogică. În general, se consideră că scenariul unei asemenea lecții se aplică întotdeauna la fel, impunând uniformizarea şi rigiditatea comportamentului elevului. Rolul dominant şi activ revine profesorului, pe când participarea elevilor este redusă la minimum, la postura de spectatori receptivi. Dialogul autentic profesor-elev sau profesor-elev-elev este prea puțin întâlnit. În lipsa acestuia, ocaziile în care se antrenează şi exersează gândirea sunt destul de rare. Ioan Cerghit (1980) identifica următoarele limite ale expunerii:

a) conduce la superficialitate şi formalism, elevii putând reproduce ceea ce s-a comunicat fără o cunoaştere adecvată a semnificației conceptelor şi fără posibilități de operare cu informațiile;

b) transmiterea cunoştințelor se realizează într-o formă de-a gata elaborată şi în mod autoritar, elevii urmând să le accepte în mod dogmatic, să le memoreze şi reproducă atunci când li se cere;

c) se bazează pe receptivitatea elevilor, aflați în postura de simpli spectatori, fără să pună în joc prea multe operații mintale, fără să exerseze gândirea şi spiritul critic;

d) nu se respectă ritmul de învățare al fiecărui elev, interesele şi motivațiile personale (posibilități foarte reduse de tratare diferențiată a elevilor);

e) expunerile au valențe mai mult informative, decât formative;

f) relația profesor-elev rămâne unilaterală, existând puține interacțiuni personale şi posibilități reduse de realizare a feedback-ului;

g) elevul nu poate influența prin conexiune inversă cursul expunerii, iar profesorul nu poate constata imediat efectele expunerii sale.

Faptul că lecțiile expozitive nu dau rezultate corespunzătoare se datorează unor posibile disfuncții pe care le înregistrează. În opinia lui Giorgio Gostini (1975), ineficiența acestui stil de lucru poate fi pusă pe seama:

1) Deformării mesajului. Se poate întâmpla ca mesajul să nu ajungă la elevi aşa cum îl gândeşte profesorul. Elevii au structuri psihice diferite şi nu reacționează în acelaşi fel la unul şi acelaşi stimul. De multe ori, profesorul constată că a fost altfel înțeles decât şi-a dorit sau se vede nevoit să repete cunoştințele comunicate. Există condiții ce țin de profesor, elevi şi mediu, datorită cărora mesajele comunicate sunt adeseori receptate deformat.

a) Condiții care depind de profesor: proprietatea polisemantică a limbajului utilizat, claritatea exprimării sale, o îmbinare inexactă a părților mesajului, inadecvarea vocabularului la capacitățile elevilor, neconcordanța dintre concept şi exprimare, oboseala, digresiunile, temperamentul etc.

b) Condiții care depind de elev: capacitatea şi viteza de receptare reduse, deficiențe ale organelor senzoriale, nivelul scăzut al atenției, slaba motivație a ascultării, vocabularul sărac, starea psiho-fiziologică precară, ritmul lent al reelaborării cunoştințelor şi al învățării etc.

c) Condiții care depind de calitatea mediului: sala de clasă nu este adaptată la cerințele unei comunicări eficiente, mijloace didactice aflate la dispoziție sunt sărăcăcioase, o serie de tulburări provenite din exterior, dar și din interior.

Toate acestea constituie un fel de „filtru deformator" ce se interpune între cel ce vorbește și cel ce ascultă, perturbând receptarea mesajului. În aceste condiții, elevul care nu înțelege sau face eforturi mari în acest sens se plictisește, obosește, renunță, devine neatent, distrat, indisciplinat.

2) Intereselor neglijate. Comunicarea *ex-cathedra* are un caracter mnemonic: se urmărește doar memorarea unor cunoștințe. Atunci când se comunică aceste cunoștințe sunt neglijate interesele, curiozitatea, problemele elevilor.

3) Imposibilității de a personaliza instruirea. Într-o lecție expozitivă, nu se poate realiza individualizarea instruirii, astfel încât fiecare elev să obțină cunoștințe ca și ceilalți colegi ai săi, dar în mod diferit. Uniformitatea se substituie diferențierii în funcție de posibilitățile fiecărui elev.

4) Legilor atenției. Optând pentru o strategie expozitivă profesorul obligă clasa să tacă și să-l ascute. În lipsa unei autentice cooperări cu clasa, elevii devin pasivi, simțind povara unei sarcini impuse. Ei nu lucrează cu profesorul, ci doar suportă acțiunea acestuia. Dar se întâmplă destul de rar, consideră Giorgio Gostini, ca profesorul care ține o lecție expozitivă să spună lucruri atât de interesante, încât să păstreze multă vreme trează atenția tuturor elevilor săi.

5) Realizării inducției și deducției. Comunicarea profesorului se realizează la un nivel abstract, greu de urmărit de către elevi. Tendința este de a proceda la derivări deductive. Or, travaliul mintal al elevilor este încă predominant inductiv. Într-o lecție expozitivă, aplicarea procedeelor inductive este mai rar întâlnită.

Pornind de la astfel de constatări, Giorgio Gostini ajunge la concluzia că predarea trebuie să se rezume la o prezentarea succintă și clară, la orientarea elevilor spre o activitate de descoperire dirijată a cunoștințelor. Rolul profesorului este, cu deosebire, acela de călăuză, sfătuitor, asistent al eforturilor personale ale elevilor săi.

În măsura în care expunerile profesorului tind să devină un monolog, criticile adresate metodelor expozitive sunt în mare parte îndreptățite. Utilizate în combinare și alternare cu alte metode (euristice, activ-participative), ele își pun în valoare mai bine avantajele informative oferite.

2. ABORDAREA EURISTICĂ

2.1. Tehnica întrebărilor și răspunsurilor

Modul în care profesorul predă, iar elevii învață constituie o preocupare de fond a didacticii. Printr-o abordare mult simplificată a chestiunii, am putea spune că elevii ajung în posesia cunoștințelor sau a unor norme de conduită fie prin receptarea informațiilor transmise de către profesor, fie prin descoperirea de către ei

înşişi a acestora în urma depunerii unui efort personal. Mult timp s-a considerat că cea mai potrivită cale de a asigura instrucţia copiilor este lecţia profesorului, completată de conţinutul manualelor şcolare. Profesorul era convins de faptul că noţiunile de bază, ideile, teoriile pot fi transmise printr-o expunere sistematică şi că asimilarea lor este un lucru simplu: elevii le preiau, le repetă şi le fixează, evident dacă sunt sârguincioşi. Chiar dacă prin transmitere şi receptare se realizează, într-o anumită măsură, informarea elevilor, această manieră de abordare a predării şi învăţării contribuie prea puţin la formarea şi dezvoltarea lor ca personalităţi autonome.

Într-o lecţie expozitivă, elevii sunt determinaţi să urmărească şi să înregistreze ceea ce le comunică profesorul. Spiritul critic, dorinţa de a-şi afirma propriile idei şi opinii, aspiraţiile şi motivaţiile, satisfacţiile şi insatisfacţiile sunt prea puţin exprimate. Relaţia comunicativă se realizează cu deosebire de la profesor la elev, intervenţiile acestora de pe urmă în cadrul lecţiei fiind rare şi parţiale. Referitor la acest mod de comunicare Giorgio Gostini scrie: „Profesorul care vorbeşte mult (...) răpeşte celorlalţi posibilitatea de a se exprima şi de a învăţa să se exprime, nu-şi poate cunoaşte elevii şi nici nu poate să-i aprecieze la justa lor valoare, iar aceştia devin pasivi, nemulţumiţi, se mărginesc doar să repete ceea ce li se spune; un atare profesor plictiseşte, face pe elevi să-şi piardă atenţia. În schimb, elevul care poate vorbi liber se face mai bine cunoscut, înţelege că a vorbi înseamnă a comunica, a expune ordonat, limpede, înseamnă a interesa pe cel care ascultă, a fi stăpân pe tine şi pe propria-ţi gândire" (1975, p. 37). Este necesar, aşadar, ca în practica didactică să se instituie un dialog autentic între participanţi, pe relaţia profesor-elev, dar şi elev-elev. În acest sens, predarea va lua adeseori forma unei comunicări bilaterale, a unei conversaţii în cadrul căreia profesorul acţionează asupra elevilor prin solicitări verbale, iar aceştia reacţionează oferind răspunsuri.

Predarea euristică, prin excelenţă una interactivă, preia, într-o formă transformată, după cum consideră cea mai mare parte a teoreticienilor educaţiei, ideea de bază a maieuticii socratice. Acea tehnică a întrebărilor şi răspunsurilor de care se folosea Socrate pentru a „moşi" spiritele a fost împrumutată de către profesori, pentru a-i conduce pe elevi la descoperirea adevărului. Socrate pretindea să exercite „arta moşirii spiritelor" punând întrebări interlocutorului, pentru a-l determina să-şi reamintească datele elementare ale cunoaşterii dobândite de sufletul său, inclusiv în timpul existenţelor anterioare. Exemplul cu sclavul care, needucat fiind, demonstrează cunoştinţe de matematică este elocvent în acest sens. Dar anamneza este o idee care astăzi nu mai poate fi acceptată. Prin întrebările adresate nu-l ajutăm pe elev să-şi actualizeze cunoştinţe pe care sufletul său le-a dobândit într-o existenţă anterioară. Îl ajutăm doar să se folosească de experienţa sa cognitivă trecută, pentru a descoperi noi cunoştinţe, pe baza unor reconstrucţii mintale. Metoda socratică a cunoscut numeroase critici în literatura pedagogică. În lucrarea sa *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului* (1971), B.F. Skinner considera maieutica socratică drept „una dintre cele mai mari înşelătorii din istoria educaţiei". Atunci când discuţia este condusă în mod rigid de către profesor în direcţia dorită de el şi sugerând răspunsurile pe care doreşte să le audă, aşa cum proceda Socrate cu interlocutorul său,

în cel mai bun caz se realizează un schimb de idei, de la profesor la elev; dar acesta este un simplu subterfugiu, pentru a-l determina pe elev să spună nu ceea ce dorește el, ceea ce ar fi expresia propriei sale gândiri, ci ceea ce profesorul dorește ca el să spună și să coincidă exact cu mesajul pe care-l are de transmis. Dacă profesorul cere elevilor să-i execute fidel ordinele și să-i urmeze atent directivele, nu se află în prezența unui dialog autentic, ci a unui pseudo-dialog. Procesele cele mai complexe ale activității mintale nu sunt cu adevărat solicitate. Elevii nu produc, prin efort propriu, nici o cunoștință. Încercând să-i determine pe elevi să spună ceea ce ar trebui să expună ei singur, profesorul urmează, de fapt, un model expozitiv camuflat de predare. Dincolo de aceste acuze aduse „metodei maieutice", operante în condițiile amintite, nu putem totuși nega valoarea tehnicii de învățare prin întrebări și răspunsuri, aptă să asigure o optimizare a predării și o sporire a eficienței învățării.

Adoptând o metodă euristică de predare, profesorii adresează întrebări succesive elevilor, cooptându-i ca factor activ la realizarea activității didactice. În acest fel, se stimulează activitatea lor intelectuală și se obțin rezultate superioare, care depind nu numai de conținutul informațional al comunicării, ci și de aspectul acesteia. Recurgând la tehnica întrebărilor care conduc la anumite răspunsuri, profesorul îi conduce pe elevi cu dibăcie la descoperirea de noi cunoștințe. Interogarea este un bun mijloc de a provoca o frământare intelectuală a elevilor, pentru a găsi răspunsuri la întrebările profesorului, sau de a-i incita să-și pună propriile întrebări, la care urmează să răspundă. Descoperirea cunoștințelor este operă de cooperare între elev și profesor, un demers care are în structura sa de profunzime o componentă dialogală (se realizează într-un dialog) și dialogică (presupune confruntarea punctelor de vedere). Partenerii se pun în scenă rând pe rând, pentru a ajunge la o anume reprezentare asupra temei aflată în discuție.

Scenariul după care se derulează o abordare euristică este relativ simplu. Profesorul întreabă un elev și acesta îi răspunde, apoi pe altul ș.a.m.d., atât cât este necesar. Se poate adresa, însă, și întregii clase, răspunsul primit fiind individual sau chiar colectiv. Dacă unul dintre elevi pune o întrebare, răspunde profesorul sau colegii săi. Indiferent de situație, elevii sunt cei care trebuie să elaboreze idei, prin structurări și restructurări succesive ale datelor deținute, să explice, demonstreze sau argumenteze ceva. În rezolvarea sarcinilor de instruire, fiecare din membrii binomului educațional profesor-elev participă în calitate de emitent și receptor, rolurile lor fiind complementare. Profesorul este acela care, de obicei, enunță întrebările sugerând experiențe cognitive noi și provocând judecăți cu privire la chestiunea pusă în discuție. De multe ori, tot el este cel care impune direcția de soluționare, prin directive și întrebări limitate, apreciază valoarea soluțiilor și formulează concluzia. Există și situații când elevii dau dovadă de inițiativă, pun întrebări, analizează, interpretează, explică și formulează judecăți, propun soluții și evaluează într-o manieră proprie. Comunicarea poate fi îndrumată și controlată de profesor în așa fel, încât să permită conduita autonomă a elevilor.

Predarea euristică presupune schimburi verbale între parteneri, numite de către B.O. Smith „episoade" (*A Study of the Logic of Teaching*, apud. George F. Kneller, 1973). Un episod este definit ca o „tranziție verbală între doi sau mai mulți

interlocutori", concentrată asupra unui subiect. Fiecare episod este inițiat printr-o operație verbală (în general o întrebare) cu rol de introducere și care solicită un răspuns de natură logică. Dacă introducerea este o întrebare privitoare la semnificația unei noțiuni, răspunsul va fi probabil o încercare de definire. Dacă introducerea solicită o explicație, răspunsurile vor avea forma argumentelor, demonstrației sau descrierilor.

Comunicarea profesor-elev, dar și elev-elev, este orientată în direcția căutării și explorării, pentru a se ajunge la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunoștințe. Întrebările, care constituie o invitație la acțiune, un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informațiilor (Ioan Cerghit, 1983), pot fi spontane sau premeditate. Provocat de profesor, elevul caută să învingă dificultățile, dobândind noi cunoștințe. Pentru ca un asemenea tip de învățare să fie posibilă, elevii trebuie să realizeze incursiuni în propriul univers cognitiv, să facă apel la memorie și reflecție, să realizeze conexiuni care să faciliteze descoperirea de noi cunoștințe (Constantin Cucoș, 1998). Întrebările plasează elevul la granița dintre cunoaștere și necunoaștere. La noile cunoștințe se va ajunge realizându-se o investigație în sfera informațiilor deja dobândite, care urmează să fie valorificate în noua experiență cognitivă.

Abordarea euristică nu se rezumă doar la explorarea resurselor cognitive ale elevului în scopul descoperirii de noi cunoștințe. Recurgând la o astfel de metodă se pot determina activitățile intelectuale referitoare la organizarea informației, sugerarea unor piste de abordare a unei teme, orientarea activităților ce urmează a fi desfășurate de elevi etc. Profesorul îl îndrumă pe elev să descopere noi cunoștințe, pe baza prelucrării celor însușite în lecțiile anterioare. Dar nu întotdeauna acesta dispune de acumulările cognitive necesare. Conținuturile nu sunt întotdeauna structurate logic, în așa fel încât să poată fi derivate progresiv unele din altele. Se întâmplă adeseori ca un capitol tematic să cuprindă o problematică cu totul alta decât precedentul, după cum există și situații când conținuturile predate anterior constituie un eșafodaj ideatic suficient pentru descoperirile viitoare. Ușor de realizat este dialogul liber, inițiat pe diverse teme, în cadrul căruia sunt prezentate, analizate, comparate, apreciate idei care deja au fost descoperite, cu posibilitatea exprimării unor puncte de vedere personale.

2.2. Tipuri de întrebări

În efortul său de a-i conduce interogativ pe elevi la descoperirea și însușirea de noi cunoștințe, profesorul poate recurge la mai multe tipuri de întrebări. În funcție de răspunsul solicitat le putem clasifica astfel:

a) Întrebări limitate sau închise – sunt acelea care nu permit decât un singur răspuns valabil, o singură judecată, comparație, decizie etc.

Exemplu:

- Într-o lecție de geografie profesorul recurge la următoarea suită de întrebări: *Unde se află cea mai întinsă suprafață forestieră?, La ce altitudine se află zona de*

vegetație alpină?, Cum se numesc solurile din regiunile montane?, Cernoziomurile fac parte din această categorie? etc.

Desigur, utilizarea unor astfel de întrebări îi oferă profesorului posibilitatea să verifice, să fixeze sau să consolideze într-un timp scurt cunoștințele elevilor, dar, în general vorbind, ea poate prezenta și serioase inconveniente:

- întrebările închise permit profesorului să aibă inițiativa în inițierea și desfășurarea discuției;
- elevii sunt conduși să caute răspunsul așteptat de profesor, în loc să li se solicite exprimarea propriei gândiri;
- dirijează strâns judecata elevilor, restrângând opțiunea de răspuns a acestora;
- conduc la o dependență a gândirii elevilor față de gândirea profesorului;
- încătușează gândirea elevului fără a-i lăsa prea multe posibilități de diversiune, decizie, alegere;
- oferind răspunsul așteptat de profesor, elevii nu trec dincolo de întrebarea pusă, nu-și exprimă ideile, experiențele personale, sentimentele;
- drumul trasat de aceste întrebări este unic și impus, progresele realizate în înțelegerea unor cunoștințe încadrându-se într-o schemă prestabilită de către profesor;
- elevul nu are inițiativa și nici responsabilitatea de a căuta o cale către un anumit scop, aceasta fiind indicată de către profesor;
- sunt solicitate intervenții parțiale și intermitente, care, de multe ori, nu permit constituirea unei perspective de ansamblu asupra obiectului de cunoaștere;
- răspunsul la aceste întrebări nu-i conduce pe elevi la sesizarea structurii de ansamblu a cunoștințelor;
- profesorul apreciază singur valoarea răspunsurilor obținute de la elevi.

b) Întrebări cuprinzătoare sau deschise – sunt acelea la care se poate răspunde printr-o alegere din idei multiple și diferite, după posibilitățile, interesele, nivelul de dezvoltare al elevului.

Exemplu:

- *Ce s-ar întâmpla dacă modificăm ipoteza X?*, situația descrisă putând fi una din cotidian, o situație matematică, un experiment etc.

Dintre avantajele utilizării acestui tip de întrebări în cadrul lecțiilor putem reține:

- încurajează inițiativa elevului, exprimarea sentimentelor și ideilor sale;
- profesorul așteaptă răspunsuri libere, personale și alegerile elevilor;
- provoacă judecata elevilor și elaborarea individuală a raționamentelor;
- elevul are posibilitatea de a analiza, compara, aprecia el însuși datele cunoscute;
- elevul este determinat să structureze un întreg ansamblu de cunoștințelor;
- pot conduce pe diferiți elevi la mai multe răspunsuri posibile, obținute pe căi diferite;

- permit alegerea între răspunsuri, între mai multe căi, mijloace şi tehnici, între mai multe puncte de vedere;
- elevul poate critica şi evalua activitatea sa şi pe cea a colegilor;

c) Întrebări stimulative – încurajează elevul în efortul său de căutare a răspunsului, îl îndeamnă să se exprime mai amplu şi mai clar, fără a impune gândirii sale o anumită direcţie.

Exemple:

- *Ce te determină să susţii ideea..., de altfel foarte interesantă?*
- *Pe ce argumente îţi sprijini punctul de vedere?*

Opţiunea pentru unul sau altul din aceste tipuri de întrebări depinde de obiectivul vizat, conţinutul la care se referă, elevii cărora le sunt adresate. În funcţie de scopul urmărit, putem distinge următoarele tipuri de întrebări:

a) Întrebări reproductive, care servesc la reactualizarea cunoştinţelor însuşite, în scopul verificării.

Exemple:

- Care sunt formele memoriei identificate după criteriul duratei stocării informaţiilor?
- Care sunt condiţiile optimizării memoriei?
- Ce teorii care explică apariţia uitării am discutat în lecţia trecută?

b) Întrebări reproductiv-cognitive, care sunt utilizate în scopul reactualizării unor informaţii pe baza cărora sunt obţinute altele noi.

Exemplu:

- Într-o lecţie de economie, profesorul urmează să predea *Formele şi funcţiile profitului.* Mai întâi, el procedează la o reactualizare a „noţiunilor ancoră" (care facilitează învăţarea noului conţinut), adresându-le elevilor câteva întrebări: *Ce este profitul?, Cum trebuie privit profitul?, De ce sunt interesaţi agenţii economici să obţină profit?* etc.

c) Întrebări ipotetice, care sunt utilizate în scopul determinării ipotezei de lucru.

Exemplu:

- Ce s-ar întâmpla dacă ar dispărea stratul de ozon?

d) Întrebări convergente, care îi determină pe elevi să realizeze analize, sinteze, comparaţii, explicaţii, asociaţii de idei.

Exemple:

- Care sunt asemănările şi deosebirile dintre intuiţia bergsoniană şi conştiinţa filosofică blagiană?
- Este adevărată ipoteza lui Rousseau despre omul sălbatic din punct de vedere al teoriilor antropogenetice de astăzi?

e) Întrebări divergente, care îndrumă gândirea elevilor pe traiectorii inedite, pun în evidenţă diversitatea soluţiilor etc.

Exemple:

- Credeţi că prin creaţia de cultură poate fi anulat absurdul existenţei despre care scria A. Camus?
- Care este raportul dintre puterea poporului şi libertatea fiecărui individ în cadrul societăţii democratice?

f) Întrebări de evaluare, prin care li se solicită elevilor emiterea unor judecăţi de valoare.

Exemple:

- Ce fel de oameni credeți că sunt aceia care acționează fără o motivație bine întemeiată?
- Cum apreciați atitudinea colegului vostru față de acest subiect controversat?

2.3. Condiții de reușită

În cadrul abordării euristice nu se asigură doar un simplu schimb de informații, ci mai ales construcția unor idei din alte idei. Ca mijloc de stimulare a activității intelectuale a elevilor, tehnica didactică bazată pe întrebări și răspunsuri are valoare în următoarele condiții:

a) lasă elevului o parte suficientă de inițiativă în căutare și descoperire, prin utilizarea unor întrebări cuprinzătoare, care determină cercetarea;

b) elevul beneficiază de libertate de acțiune, care îi permite alegerea căilor și mijloacelor de expresie ale gândirii;

c) elevul are timp suficient pentru elaborarea răspunsului, parcurgând efectiv toate fazele elaborării cunoștințelor;

d) elevului îi revine sarcina de a aduna și ordona elementele necesare soluționării problemei cu care se confruntă, eventual de a alege între diferitele soluții sau metode de rezolvare;

e) se solicită în timpul activităților desfășurate schimbul de informații, inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea elevilor, judecata personală și manifestarea spiritului critic al elevilor;

f) sunt stimulate operațiile fundamentale ale activității mintale (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea etc.);

g) elevii sunt antrenați în evaluarea soluției elaborate (lor le revine responsabilitatea de a controla, completa și îndrepta propriul răspuns);

h) se cultivă spiritul de cooperare, dar și confruntarea în alegerea soluțiilor, evitându-se însă rivalitățile și concurența;

i) elevului i se permite să pună, la rândul său, întrebări profesorului sau colegilor săi;

j) favorizează exprimarea punctelor de vedere complementare.

Numai prin respectarea unor astfel de condiții se poate avea un dialog autentic cu elevii. Este de la sine înțeles că un comportament dominator din partea profesorului restrânge libertatea de exprimare a elevilor, inhibă nevoia de acțiune și spiritul de cooperare.

Predarea euristică necesită o deosebită pregătire și măiestrie pedagogică. Succesul său depinde de modul în care sunt folosite întrebările:

a) întrebările se aleg și se formulează cu grijă, evitându-se improvizațiile;

b) succesiunea întrebărilor va fi în așa fel stabilită, încât să se respecte logica științifică a disciplinei predate și logica didactică;

c) întrebările trebuie să fie gradate ca dificultate şi formulate corect, clar şi concis din punct de vedere ştiinţific şi gramatical, pentru ca elevul să le poată înţelege;

d) întrebările trebuie să fie variate şi adresate în aşa fel, încât să stimuleze gândirea şi creativitatea elevilor;

e) atunci când este nevoie se adresează întrebări suplimentare sau ajutătoare, pentru a facilita înţelegerea, elaborarea răspunsului sau corectarea răspunsurilor greşite;

f) nu se pun întrebări voit greşite sau încuietoare, deoarece acestea pot bloca sau induce în eroare elevii;

g) întrebările se adresează întregii clase şi apoi se stabileşte elevul care răspunde, în acest fel fiind activată întreaga clasă;

h) între întrebare şi răspuns se lasă suficient timp de gândire şi elaborare;

i) atunci când răspunde, elevul nu trebuie întrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu excepţia cazurilor când răspunsul este în afara întrebării sau incorect;

j) tuturor elevilor li se oferă posibilitatea să participe la dezbatere;

k) este necesar ca elevul să dovedească, atunci când este cazul, iniţiativă, spirit critic, responsabilitate în controlul, completarea şi revizuirea propriului răspuns.

Abordarea euristică poate lua forma discuţiilor individuale sau a discuţiilor colective (dezbaterile). În cadrul discuţiilor individuale, profesorul conduce elevul, printr-o succesiune de întrebări, la enunţarea unor cunoştinţe noi, prin valorificarea datelor obţinute anterior. Clasa este însă locul unor întâlniri umane mult mai ample, ce nu se rezumă la relaţia profesor-elev.

2.4. Dezbaterile

Deosebit de importantă în procesul de instruire este relaţia de comunicare elev-elev, ce se poate institui în cadrul activităţilor de conversaţie dirijată, de dialog liber şi dezbatere pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat. Este posibil, în acest fel, schimbul reciproc, organizat şi constructiv de informaţii, impresii, aprecieri, sentimente etc. Schimburile verbale dintre elevi se angajează nu numai în plan intelectual, ci şi sub aspect socio-afectiv. Ei schimbă reciproc idei în intenţia identificării unei soluţii, exprimându-şi, totodată, sentimentele, emoţiile, trăirile, atitudinile. Dacă discuţia în grup ia forma dezbaterii, pot să apară puncte de vedere divergente sau complementare. Rolul profesorului este de a organiza discuţia, de a anima dialogul şi de a veghea la buna sa desfăşurare. Atunci când este nevoie, completează observaţiile insuficiente sau rezolvă anumite diferende. Discuţiile colective oferă elevilor prilejul de a-şi exersa unele abilităţi de bază, cum ar fi:

a) deprinderile şi competenţele de dialog, de dezbatere publică a unei probleme, de negociere şi rezolvare a conflictelor;

b) capacitatea de a formula argumente şi contraargumente, precum şi de a le structura într-un sistem discursiv coerent;

c) capacitatea de a aprecia şi valoriza perspective diferite de gândire şi acţiune, ca surse de îmbogăţire intelectuală reciprocă;

d) capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăţilor şi stereotipiilor proprii sau ale altora.

În cadrul dezbaterilor iniţiate în clasă, elevii sunt determinaţi să-şi explice, demonstreze, argumenteze susţinerile. Pentru a veni în întâmpinarea contraargumentelor interlocutorului, într-o intervenţie argumentativă polemică, ei trebuie să-şi structureze mesajul în aşa fel, încât să se ajungă la un acord, condiţie necesară a oricărui act de argumentare. Informaţiile nu se transmit pur şi simplu, printr-un mecanism de emitere-receptare. Au loc confruntări şi se pun în evidenţă limitele unuia sau altuia dintre punctele de vedere afirmate.

Discuţiile colective sunt deosebit de atractive pentru elevi, constituind un prilej pentru schimbul reciproc de impresii, informaţii, aprecieri, păreri, propuneri. Elevii se antrenează cu multă uşurinţă în astfel de discuţii şi încearcă împreună să-şi clarifice anumite aspecte legate de problematica aflată în discuţie. Dezbaterile sunt o modalitate eficientă de a le stimula gândirea, imaginaţia, creativitatea.

Scenariul unei dezbateri organizate pe grupe de elevi ar putea fi următorul: elevii sunt împărţiţi în două grupe, dintre care una afirmă sau susţine un punct de vedere, în timp ce cealaltă încearcă să-l contrazică, susţinând altceva sau punându-i în evidenţă lacunele. Tema în discuţie, o problemă semnificativă, este comunicată pe loc sau cu ceva timp mai înainte, pentru ca elevii să se poată informa, să strângă dovezi sau să pregătească argumente pe care le vor prezenta pentru a-şi susţine punctul de vedere. Problematica trebuie formulată cu atenţie, pentru a nu se ajunge la confuzii şi interpretări eronate. Informaţiile (datele) deţinute deja sau obţinute în urma documentării sunt analizate şi sistematizate, pentru a fi transformate în susţineri (argumente) ale punctului de vedere afirmat. În acest sens, se lucrează în echipă, procedându-se la o distribuire a sarcinilor. Prima grupă (afirmatorii) îşi prezintă punctul de vedere asupra chestiunii în discuţie, sprijinindu-se pe argumente, sau propun o soluţie. Cealaltă grupă (negatorii) contestă, pune sub semnul îndoielii, cere lămuriri, explicaţii, oferă alternative. Membrii săi îi chestionează pe ceilalţi, adresându-le întrebări, în aşa fel încât să pună în evidenţă punctele slabe ale susţinerilor lor. În final, se poate ajunge la o apreciere cu privire la cele afirmate de ambele grupe sau la un plan comun de rezolvare a problemei discutate. Participanţii la astfel de dezbateri îşi dezvoltă gândirea divergentă, spiritul critic, abilităţile de documentare şi comunicare eficientă, învaţă să identifice chestiunile majore ale unei probleme, să construiască demonstraţii solide bazate pe dovezi şi raţionamente.

În cadrul unor astfel de activităţi, elevii au posibilitatea să desfăşoare o activitate liberă, orientată de propriile interese, supusă jocului complex al afinităţilor şi respingerilor. Atunci când se iniţiază discuţii sau dezbateri în clasă, profesorul adoptă un comportament prin care:

a) oferă informaţii de conţinut şi metodologico-acţionale;

b) îndrumă elevii în formularea cu claritate a propriilor opinii;

c) încurajează manifestarea spiritului critic şi a efortului de cercetare;

d) pune întrebări fără a sugera un anumit răspuns;
e) împiedică elevii să cadă pradă stereotipiilor şi prejudecăţilor;
f) oferă puncte de sprijin pentru demersul întreprins de către elevi;
g) atrage atenţia asupra aspectelor ignorate în timpul discuţiilor;
h) intervine cu observaţii privind modul de desfăşurare şi dificultăţilor întâmpinate;
i) apreciază contribuţiile elevilor şi îi îndeamnă să abordeze probleme noi.

Profesorul poate face scurte expuneri sau poate răspunde la întrebările adresate de către elevi, dar fără a impune idei şi fără a încerca să-i determine pe aceştia să împărtăşească opiniile sale, deoarece el nu se poate considera „etalonul" oricărui adevăr. Le comunică elevilor informaţiile suplimentare necesare, indică alte perspective de abordare, indică chiar soluţii valide, dar fără a pretinde că punctul său de vedere este singurul acceptabil. Învăţarea devine, în acest fel, un act ce are la bază dialogul autentic, sinteză de iniţiativă şi îndrumare.

Personalitatea individului se formează în câmpul comunicării interpersonale. Cu cât acesta se lărgeşte, cu atât sporesc şansele de împlinire a personalităţii sale. Dialogul şi discuţiile în grup, ca modalităţi de angajare a comunicării interpersonale, solicită gândirea, efortul de analiză şi sinteză, de interpretare, discernământul critic, anticiparea răspunsurilor, explorarea alternativelor, imaginaţia şi creativitatea (Ioan Cerghit, 1983). Schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală şi îmbogăţeşte bagajul de cunoştinţe al elevilor participanţi, care au ocazia să înveţe unul de la celălalt, nu numai de la profesor. Exerciţiul comunicării are implicaţii profunde în sfera personalităţii individului, contribuind la dezvoltarea structurilor cognitive, atitudinilor dezirabile şi abilităţilor de exprimare necesare participării la viaţa socială.

Comunicarea cu ceilalţi trebuie să constituie pentru fiecare elev o continuă provocare. Prin intermediul schimbului reciproc de mesaje, elevii au posibilitatea să arate ce şi cum gândesc sau simt. Schimburile nu se limitează doar la comunicarea ca schimb intelectual, angajând personalitatea elevilor şi sub aspect afectiv. Numai o angajare totală este capabilă să modifice personalitatea, să producă transformări profunde în gândire şi atitudini. De aceea, Gilbert Leroy consideră că: „Un dialog este autentic dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-şi cu sinceritate emoţiile, ideile şi experienţele celorlalţi, pentru că doreşte să le înţeleagă, la nevoie să-şi modifice atitudinile şi intenţiile, cooperând cu ceilalţi într-o comunicare continuă" (1974, p. 9). Angajarea în dialog este o modalitate activă de învăţare, o învăţare durabilă şi eficientă. Pe această cale, relaţiile interumane (elev-elev, elev-profesor) devin cu adevărat un fundament al dezvoltării. O astfel de învăţare se substituie ierarhiei şi asimetriei clasice a raporturilor dintre profesor şi elev. Discuţiile individuale sau colective instituie un parteneriat activ între participanţi, cu toţii antrenaţi în aprofundarea conţinutului unui subiect. Într-un climat de libertate, dar şi de responsabilitate în exprimare, elevii explorează şi descoperă lucruri noi. Aportul fiecăruia va fi valorizat şi valorificat de către ceilalţi.

Nu sunt puține cazurile când se constată deficiențe serioase în ceea ce privește competențele de comunicare ale elevilor. Incapacitatea acestora de a-și exprima clar și concis propriile opinii nu este decât consecința unui stil de lucru deseori adoptat de profesori, stil caracterizat prin verbalism excesiv, neacceptarea reciprocității, comportament dominator și autoritar, rigiditate și inflexibilitate. Această manieră de abordare a activității didactice nu poate evita pasivitatea, conformismul și anonimatul. Dacă dorește să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor săi, profesorul trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime opiniile, apreciind contribuțiile pe care aceștia le aduc la soluționarea unor probleme puse în discuție.

Fiecare participant la un act de comunicare își dorește să fie receptat și înțeles corect, să fie acceptat și să-i influențeze pe interlocutori. O comunicare eficientă elev – elev sau elev – profesor nu este însă ușor de realizat, deoarece trebuie depășite o serie de obstacole generate de numeroși factori (Niki Stanton, 1995), cum ar fi:

a) diferențele de percepție și interpretare;
b) concluziile grăbite (insuficient fundamentate);
c) stereotipiile manifestate în tratarea partenerilor de dialog;
d) lipsa unei cunoașteri adecvate a subiectul abordat;
e) diferențele existente sub aspectul inteligenței și competențelor intelectuale;
f) lipsa de interes a interlocutorului față de mesaj;
g) dificultățile de exprimare;
h) emoțiile puternice, care pot bloca actul de comunicare;
i) personalitatea participanților, caracterizată printr-o atitudine arogantă, dictatorială, conflictuală;
j) atmosfera generală în care se produce actul de comunicare.

Depășirea acestor obstacole este condiția asiguratorie a succesului în dezvoltarea competențelor de comunicare. Rolul profesorului este de a promova comunicarea, în cele mai diverse forme, și de a o corecta atunci când este cazul, evitând monotonia activităților în care doar el este un participant activ. În acest scop, trebuie să le declanșeze elevilor motivația participării, să îi ajute să schimbe între ei mesaje, punând accent pe calitatea intervențiilor. La rândul său, elevul trebuie să dea sens și valoare mesajelor primite, căci numai în acest fel comunicarea este eficientă. În calitate de agent al comunicării, el va fi pregătit atât pentru a emite, cât și pentru a recepționa mesaje în condiții optime.

Activitățile de predare și învățare presupun acte de comunicare deosebit de complexe, al căror scop nu se rezumă doar la un simplu schimb de informații, ci vizează, deopotrivă, și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera în condițiile acceptării pluralismului și valorizării pozitive a diferențelor, modelarea convingerilor și credințelor, formarea unor comportamente moral-civice dezirabile. Toate acestea reprezintă obiective de referință realizabile în cadrul unor activități de învățare precum: conversația dirijată sau dezbaterea liberă pe o anumită temă, în legătură cu un subiect controversat, care solicită exprimarea părerilor, a convingerilor, a sentimentelor personale. Performanțele discursive ale actorilor implicați

sunt condiționate de consistența de conținut a mesajelor, de respectarea exigențelor de ordine, coerență și claritate, de rigoarea argumentelor sau demonstrațiilor utilizate etc. Dezvoltarea competențelor de comunicare permite elevilor atingerea unui nivel superior al unor astfel de performanțe.

Dialogul reprezintă pentru elev un prilej de a problematiza, interoga, cerceta împreună cu ceilalți. Elevul va învăța, pe această cale, să-și exprime opiniile, să gândească și să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înțelegător și tolerant, să-i respecte pe ceilalți. Comunicarea cu ceilalți, în forma dialogului, îl va ajuta pe elev nu numai să-și dezvolte capacitatea de argumentare și contraargumentare, ci și să descopere valori pe baza cărora își va fixa o linie personală de conduită în acord cu ceea ce simte, gândește, dorește, să elaboreze un sistem de reprezentări, idei și concepții care să-l conducă treptat spre configurarea unui model de viață.

3. PROBLEMATIZAREA

3.1. Situația-problemă

În procesul de instruire, profesorul face deseori apel la activitatea independentă a elevilor, care își asumă cu responsabilitate un comportament de învățare centrat pe rezolvarea de probleme și descoperirea de noi cunoștințe. Întreaga procesualitate a învățării este asistată, însă, de profesor, ca organizator al activității și îndrumător al eforturilor cognitive ale elevilor. Acest mod de abordare a instruirii se fundamentează pe cercetările psiho-pedagogice întreprinse, care au pus în evidență faptul că elevii învață mai bine dacă sunt angajați într-o acțiune, se simt implicați și sunt motivați la un nivel superior. Într-o activitate ce le solicită din plin potențialul intelectual, ei vor descoperi singuri cunoștințele sau soluțiile la problemele cu care se confruntă. Ca urmare a utilizării unor proceduri de gândire și acțiune inspirate din metodologia cercetării științifice, precum problematizarea și redescoperirea, are loc o învățare a științei nu numai ca „produs", ci și ca „proces".

Datorită efectelor sale instructiv-educative, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Profesorul nu le comunică elevilor cunoștințe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situație de căutare a unei soluții pentru problema cu care se confruntă. Punctul de pornire al unei asemenea activități este crearea „situației-problemă", care desemnează: „...o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibile între ele: pe de o parte, experiența trecută, iar, pe de altă parte, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat elevul" (Ioan Cerghit, 1980, p. 130). Situația-problemă este generată de organizarea experienței de învățare a elevilor prin confruntarea lor cu o „problemă didactică", ce desemnează o dificultate pe care nu o pot soluționa, decât

prin implicare şi căutare, în cadrul unei activităţi proprii de cercetare. Confruntarea cu problema produce un dezechilibru, o disonanţă cognitivă între resursele actuale de care dispune elevul şi cerinţele sarcinii, disonanţă ce va fi depăşită prin soluţionarea problemei şi înlăturarea unei lacune în cunoaştere.

Exemple de situaţii-problemă posibil de abordat în predarea disciplinei *Filosofie*:

- Cum se explică existenţa răului în lume dacă Dumnezeu vrea totul ca bunătate divină şi lumea este un act al voinţei Sale?
- Omul este sau liber sau responsabil de actele sale. Dacă este liber rezultă că el este liber să nu mai fie responsabil faţă de actele sale?

Este vorba, aşadar, de o situaţie special organizată de către profesor (de dorit ar fi ca elevii înşişi să problematizeze) în care elevii caută să depăşească anumite dificultăţi întâlnite în abordarea sarcinii, pentru a dobândi cunoştinţe noi, consolidându-şi, totodată, capacităţile intelectuale, priceperile şi deprinderile.

3.2. Depăşirea dificultăţilor cognitive

Caracter de problemă prezintă doar acele sarcini didactice ce conţin o anumită dificultate cognitivă şi a căror rezolvare necesită o activitate de cercetare. Profesorul creează pe parcursul desfăşurării lecţiei, în mod intenţionat, anumite situaţii ce prezintă dificultăţi cognitive, pentru depăşirea cărora, în contextul studierii temei noi, elevii folosesc operaţii precum: analiza, sinteza, analogia, compararea, generalizarea. Receptarea unei probleme şi înţelegerea ei constituie, în opinia lui Wincenty Okon, punctul de plecare în procesul gândirii independente a elevului, soluţionarea urmând să fie rezultatul propriei activităţi de cercetare.

Problema didactică este definită ca interacţiune cognitivă între subiectul şi obiectul cunoaşterii (Miron Ionescu, Vasile Chiş, 1992), interacţiune ce prezintă următoarele caracteristici:

a) pentru elevi, problema reprezintă o dificultate cognitivă, care necesită un efort de gândire pentru a putea fi depăşită;

b) situaţia le stârneşte interesul, le provoacă o anumită încordare intelectuală şi le declanşează o trebuinţă de cunoaştere, care mobilizează la efort;

c) există lacune în sistemul de cunoştinţe al elevului, golul urmând să fie umplut prin rezolvarea problemei;

d) activitatea elevului este orientată către înlăturarea zonei de incertitudine (necunoscutul), prin descoperirea de cunoştinţe noi şi de procedee de acţiune;

e) soluţionarea problemei se bazează pe experienţele şi cunoştinţele dobândite anterior de către elevi.

Rezolvarea de problemelor este reprezentativă pentru stadiul actual al „ştiinţei predării". Algoritmul său ne este oferit de către David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson (1981). O secvenţă de instruire problematizată, ce poate fi organizată pentru o activitate individuală sau pe grupe de elevi, cuprinde în structura sa următoarele momente principale:

a) prezentarea problemei şi analizarea ei;

b) formularea ipotezei, atât în ceea ce priveşte soluţia ce se va obţine, cât şi în ceea ce priveşte calea de urmat;

c) elevii reflectează asupra elementelor cunoscute, analizează, sintetizează, descoperă corelaţii şi efectuează raţionamente pentru a descoperi elementele care lipsesc;

d) elaborarea soluţiei şi evaluarea ei; dacă activitatea a fost organizată pe grupe, se procedează la o comparare a rezultatelor.

Elevii sunt puşi în faţa unei dificultăţi, care produce în mintea lor o stare conflictuală între experienţa cognitivă dobândită anterior şi elementul de noutate şi surpriză, necunoscutul cu care se confruntă. Conflictul intelectual pozitiv apare între care ce ştie şi ceea ce nu ştie elevul, atunci când se află într-o situaţie problemă, care îi provoacă curiozitate, nedumerire, incertitudine, nelinişte şi dorinţa de a învinge obstacolele. Există lipsuri în sistemul său de cunoştinţe şi acest fapt îl determină să caute şi să descopere cunoştinţe sau procedee de acţiune, pentru a ieşi din impas. Problema este o „structură cu date insuficiente", după cum o defineşte Wincenty Okon (1978, p. 50), elevului revenindu-i sarcina de a completa această structură analizând elementele date, legăturile cunoscute şi necunoscute dintre ele, căutând elementele care lipsesc. În orice problemă, există ceva cunoscut (dat) şi ceva necunoscut, rezolvarea constând în aflarea elementului necunoscut.

Într-o secvenţă de instruire organizată ca situaţie-problemă, elevul învaţă elaborând soluţii proprii, apelând, în acest scop, la cunoştinţe şi tehnici dobândite anterior. Elementele structurii sale cognitive (concepte, legi, principii, termeni de legătură) facilitează procesul de rezolvare a problemei (Mihai Stanciu, 1999). Rezolvarea situaţiei-problemă solicită reorganizarea şi restructurarea informaţiilor deja însuşite. Cunoştinţele şi experienţele anterioare, care au legătură cu problema dată, reprezintă premisele de bază ale rezolvării, ale producerii unei idei noi. Prin urmare, am putea spune că un elev antrenat în rezolvarea unei probleme posedă anumite cunoştinţe, dar are şi unele lacune, care fac imposibilă formularea imediată a unui răspuns la problema pusă" (Wincenty Okon, 1978, p. 32-33). Elaborarea răspunsului presupune activizarea unei anumite părţi din experienţa anterioară, fără de care rezolvarea nu ar fi posibilă. Dacă punctele de pornire nu sunt suficiente, cercetarea nu îşi atinge scopul. Elevul nu dispune de la început de toate informaţiile necesare, pentru a identifica necunoscuta. Dar, în realitate, însăşi existenţa necunoscutei îi este dezvăluită de ceea ce cunoaşte deja. El confruntă, corelează, organizează informaţiile şi, sesizând verigile lipsă, le caută. În activitatea mintală productivă, căutarea nu are, în general, caracterul unei tatonări la întâmplare, ci reprezintă un efort orientat, organizat şi selectiv. Informaţiile deja însuşite nu trebuie doar păstrate în memorie, ci şi folosite în aşa fel, încât să se creeze o reţea dinamică de conexiuni, cât mai bogată, mai diversă şi mai complexă, care să facă posibilă descoperirea soluţiei problemei. Învăţarea problematizată, consideră Wincenty Okon, are un caracter euristic, deoarece se sprijină pe gândirea euristică şi se conduce după reguli euristice. A gândi înseamnă, în primul rând, a-ţi pune întrebări, pentru a identifica elementele necunoscute, prin raportare la datele deţinute. Întrebările nu

provin de la profesor, care doar propune problema, cel mai adesea ele fiind puse de elevi şi se referă la necunoscută.

3.3. Valenţele formative ale problematizării

Rezolvarea de probleme nu constituie doar un simplu exerciţiu de aplicare a unor achiziţii dobândite anterior; ea trebuie privită ca o „rezolvare productivă de probleme" (Robert M. Gagné, 1975). Pentru aceasta, este nevoie însă de îndrumarea permanentă a profesorului, care organizează situaţia-problemă, prezintă datele problemei, orientează activitatea elevilor, oferă sugestii de ordin metodologic, acordă ajutor în rezolvarea problemei şi evaluarea soluţiei, consolidează procesul de sistematizare şi fixare a cunoştinţelor astfel dobândite.

Elaborarea soluţiei presupune capacitatea de a raţiona, flexibilitate în gândire, imaginaţie şi inventivitate, creativitate. Gândirea operează o înlănţuire de idei (*I1, I2, ..., In*), care se asociază pentru a genera altele noi. În acest proces sunt implicate două aspecte esenţiale:

a) aspectul creativ, întrucât soluţia problemei reprezintă pentru elevi ceva cu totul nou;

b) aspectul critic, prezent ori de câte ori elevul emite o ipoteză de lucru proprie şi doreşte să o verifice sau vrea să afle un răspuns la o întrebare ce conţine, în mod implicit, o idee supusă investigaţiei.

Reuşita unui asemenea demers are la bază motivaţia intrinsecă, deoarece elevii îşi află recompensa în satisfacţia resimţită o dată cu descoperirea soluţiei. Interesul crescut pentru rezolvarea de probleme este explicat, de către Hans Aebli, prin faptul că elevii pot acţiona efectiv asupra unor date, pentru a descoperi altele noi: „...este dovedit faptul că elevii acordă învăţământului un interes direct proporţional cu gradul de activitate pe care le permite s-o desfăşoare. Interesul lor este mai mare, dacă pot să rezolve o problemă ei înşişi printr-o cercetare personală, decât dacă trebuie să asiste la demonstrarea soluţionării ei" (1973, p. 22). Creând o situaţie-problemă, oferim elevului posibilitatea să se antreneze într-un proces intelectual activ. Datorită potenţialului său activizator – subiectul cunoscător se raportează activ la sarcina de instruire – metoda rezolvării de probleme prezintă o serie de valenţe formative, exercitând o influenţă profundă asupra personalităţii elevilor:

a) captează cu uşurinţă atenţia, declanşează interesul cognitiv, mobilizează la efort;

b) asigură o motivare intrinsecă a învăţării;

c) dezvoltă schemele operatorii ale gândirii şi consolidează structurile cognitive ale elevilor;

d) asigură creşterea operativităţii cunoştinţelor;

e) asigură o mai bună stăpânire a cunoştinţelor şi priceperilor;

f) antrenează aptitudinile creatoare;

g) dezvoltă procesele reglatorii, viaţa emoţională şi trăsăturile de personalitate ale elevilor;

h) cunoştinţele dobândite prin efort propriu sunt reţinute un timp mai îndelungat, datorită memorării logice şi conceperii structurale a conţinutului;
i) stimulează spiritul de explorare;
j) contribuie la formarea unui stil activ de învăţare;
k) pregăteşte elevul pentru independenţă în gândire şi cultivă autonomia în afişarea unor puncte de vedere proprii.

Activităţile didactice centrate pe rezolvarea de probleme nu sunt uşor de organizat şi realizat, îndeosebi datorită faptului că elevii nu dispun întotdeauna de cunoştinţele şi abilităţile necesare abordării unor astfel de sarcini de instruire. Pe de altă parte, problematizarea nu îşi arată eficienţa decât dacă este utilizată în combinaţie cu alte modalităţi de abordare a predării şi învăţării, cum ar fi studiul de caz, dezbaterea, lectura şi analiza de text etc.

4. ACTIVITĂŢILE DE ÎNVĂŢARE PRIN DESCOPERIRE

4.1. Semnificaţii şi tipologii

În predarea diverselor discipline şcolare există o puternică tendinţă de a se apela la experienţele de descoperire a noilor cunoştinţe, pe care elevii urmează să le încorporeze în structura loc cognitivă. Conţinutul ce se doreşte a fi însuşit nu este prezentat de profesor într-o formă finală, elaborată, ci trebuie descoperit de către elevi, printr-o angajare intelectuală efectivă. Aplicarea strategiei de predare şi învăţare prin descoperire este posibilă doar dacă un conţinut ideatic este accesibil investigaţiei independente, adică, după cum afirmă I.K. Babanski (1979), se află în zona proximei dezvoltări a capacităţilor cognitive ale elevilor. Aceasta înseamnă că el nu reprezintă ceva cu totul nou, ci continuă logic sau pseudologic cunoştinţele învăţate anterior, pe baza cărora pot fi iniţiate o serie de demersuri independente de investigare, în scopul însuşirii de noi concepte, idei, moduri de argumentare etc.

Învăţarea prin descoperire trebuie abordată împreună cu problematizarea, consideră I.K. Babanski, deoarece are o factură euristică, punctul de plecare constând într-o interogaţie sau într-o problemă. Există o strânsă corelaţie între descoperire şi problematizare, susţine şi Ioan Nicola, dar dacă în ceea ce priveşte problematizarea accentul se pune pe crearea şi declanşarea unei situaţii de învăţare (situaţia-problemă), în cazul descoperirii accentul cade pe căutarea şi aflarea soluţiei: „Problematizarea şi descoperirea constituie două momente ale aceluiaşi demers euristic al învăţării: ceea ce urmează a fi descoperit presupune ca, în prealabil, să fi fost provocat, iar orice situaţie-problemă ce apare urmează să se încheie cu descoperirea soluţiei. Putem spune acum că metoda descoperirii constă în reactualizarea experienţei şi a capacităţilor individuale, în vederea concentrării şi aplicării lor asupra unei situaţii-problemă prin explorarea diverselor sale alternative şi găsirea soluţiei. În acest context, soluţia se traduce în cunoştinţe noi, procedee de acţiune şi

rezolvare etc. Până când să ajungă aici, elevul desfăşoară o intensă activitate independentă de prelucrare, observare, prin încercări şi erori, achiziţiile la care va ajunge fiind, în acest caz, mai trainice şi la un nivel de operaţionalitate mai ridicat. Situaţia-problemă declanşează descoperirea. Este o condiţie necesară, dar nu şi suficientă. Pe parcurs, descoperirea urmează să întreţină o atitudine activă din partea elevului prin explorarea alternativelor şi a obstacolelor ce apar" (Ioan Nicola, 1980, p. 260). Prin organizarea predării în aşa fel încât elevii să se angajeze în activităţi de descoperire independentă sau dirijată se promovează un mod activ de învăţare, oferindu-le acestora posibilitatea să-şi dezvolte capacităţi şi priceperi de a dobândi noi cunoştinţe coroborând diverse surse de informare, de a le organiza, prelucra, interpreta.

Aflându-se în ipostaza de subiect activ al cunoaşterii, elevul desfăşoară o intensă activitate de descoperire a cunoştinţelor. În funcţie de relaţia ce se stabileşte între profesor şi elev pe parcursul derulării demersului, putem identifica două forme ale acestui gen de activitate:

a) Învăţarea prin descoperire independentă – întreaga responsabilitate a efectuării sarcinii revine elevului, în timp ce profesorul doar supraveghează şi controlează;

b) Învăţarea prin descoperire dirijată – profesorul coordonează îndeaproape efortul elevilor, oferind îndrumări, sugestii, puncte de sprijin, soluţii parţiale sau adresând întrebări.

În funcţie de relaţia ce se stabileşte între cunoştinţele dobândite anterior şi cele care urmează să fie descoperite şi însuşite de către elevi putem distinge următoarele tipuri de descoperire:

a) Descoperirea inductivă – pe baza cunoştinţelor particulare sunt dobândite cunoştinţe cu un grad mai mare de generalitate;

Exemple:

- Pornind de la situaţii de viaţă concrete, elevii vor putea stabili ce diferenţă există între legalitate şi dreptate;
- Prin analiza evoluţiei indicatorilor economici specifici, într-un anumit interval de timp, poate fi determinată semnificaţia legii dezvoltării ciclice a economiei.

b) Descoperirea deductivă – pornind de la cunoştinţe cu un grad de generalitate mare se ajunge la cunoştinţe particulare sau cu un grad de generalitate mai mic;

Exemple:

- Determinarea cazurilor particulare ale legilor fizice;
- Identificarea utilizărilor substanţelor compuse anorganice pe baza proprietăţilor fizice şi chimice ale acestora.

A le dezvolta elevilor capacitatea de a obţine cunoştinţe noi printr-o activitate de descoperire independentă înseamnă a valorifica mult mai bine valenţele formativ-informative ale disciplinei predate. Prin intermediul învăţării prin descoperire, elevii asimilează şi valorizează conţinuturi, îşi dezvoltă structurile operatorii, afective, motivaţionale, volitive şi atitudinale, îşi formează şi consolidează comportamente, prin raportare la valorile pe care şi le însuşesc. Valorificarea multiplelor

sale valențe formative este condiționată de o pregătire adecvată a lecției, care solicită din partea profesorului multă atenție și abilitate metodică.

4.2. Învățarea conceptelor prin activități de descoperire

Un mare neajuns al predării expozitive este, după cum am văzut, preluarea mecanică de către elevi a conținuturilor teoretice comunicate de către profesor. Legarea activității didactice de o expresie verbală fixă nu-l pune pe elev, într-o suficientă măsură, în postura de a-și apropia cunoștințele prin cercetare și descoperire, acționând adesea ca o limitare a posibilităților de instruire și formare. Noțiunile se pot însuși în contextul propriei activități a elevului, care se manifestă, în acest fel, ca subiect activ în procesul de învățare.

Cunoașterea nu se poate dobândi și transmite decât prin intermediul conceptelor, care sintetizează, condensează informația esențială dintr-un anumit domeniu al științei. La nivelul simțului comun, omul recreează lumea pe baza datelor experienței cotidiene. Deasupra acestora se ridică însă o arhitectură conceptuală, rod al gândirii capabile de abstractizare și generalizare. Reprezentarea empirică este înlocuită cu conceptualizarea abstractă, care face posibilă o cunoaștere de nivel superior a existenței, profundă și exhaustivă. Realitatea diversă, mărginită și adeseori confuză, ce face obiectul reprezentării empirice, este transpusă în concepte, ca produse ale gândirii ce propune o structură intelectuală proprie pentru investigarea lumii. În fața simțului comun se impune puterea de conceptualizare a gândirii. Ca unități de bază ale gândirii, conceptele integrează în conținutul lor date despre însușirile generale și esențiale ale obiectelor, fenomenelor sau proceselor. Orice știință se întemeiază pe astfel de sinteze integrative, care surprind și exprimă structura inteligibilă a realului, facilitează înțelegerea și comunicarea cu sens. Dar dacă miezul oricărei științe este constituit dintr-un sistem coerent de concepte, atunci învățarea acelei științe trebuie să înceapă cu însușirea corectă a acestora.

În perspectivă educațională, învățarea conceptelor este calea de acces către un anumit domeniu al cunoașterii. Orice demers de învățare a conținutului unei discipline de studiu presupune cunoașterea conceptelor sale specifice, care servesc drept bază pentru formele superioare de învățare. Tocmai datorită faptului că acestea reprezintă „pietrele de temelie ale oricărei discipline", în programele școlare sarcinile didactice sunt specificate în termenii unor noțiuni ce urmează să fie însușite de către elevi (Hans Aebli, 1973). Instruirea devine posibilă prin însușirea noțiunilor, care permite îmbunătățirea ulterioară a pregătirii, susține și Robert M. Gagné (1975). O dată ce noțiunile de bază sunt însușite, elevul este pregătit să-și sporească volumul cunoștințelor, să aprofundeze și să-și îmbunătățească performanțele intelectuale[2]. Cunoașterea științifică este exprimată într-un limbaj specific, de un alt tip decât limbajul comun. Unele dintre conceptele sale sunt împrumutate din

[2] Pentru logicieni ca I. Petrovici, Gh. Enescu, P. Botezatu termenul „concept" este sinonim cu cel de „noțiune".

limbajul comun, cotidian, altele sunt special elaborate. O bună parte din limbajul unei teorii ştiinţifice nu este altceva decât o tehnicizare a limbajului natural, comun, ce pare să fie „matca din care răsar toate tipurile de limbaj" (Adrian Miroiu, 1981, p. 122). Utilizarea limbajului natural în diferite domenii ale cunoaşterii, însoţită de o precizare semantică accentuată a termenilor şi de o mai bună coordonare logică, explicită a propoziţiilor de bază, a condus la construirea limbajelor ştiinţelor naturii şi a limbajelor ştiinţelor sociale. În cadrul învăţării şcolare se realizează trecerea de la conceptele empirice, proprii limbajului comun, la cele ştiinţifice. Noţiunile empirice sau „spontane", cum le numesc Jean Piaget şi L.S. Vîgotski, dobândite prin experienţe cotidiene neorganizate se transformă în concepte. Înainte de a fi ştiinţifice, cunoştinţele au fost, prin forţa împrejurărilor, empirice, consideră L.S. Vîgotski, care ajunge la următoarea concluzie: „însuşirea noţiunilor ştiinţifice se sprijină pe noţiunile elaborate în procesul experienţei proprii a copilului" (1972, p. 159). Ca urmare a învăţării are loc înlocuirea unui concept familiar, dar vag, cu unul nou, exact, înlocuirea celui folosit în viaţa curentă sau într-un stadiu timpuriu al dezvoltării gândirii formale cu unul ştiinţific.

Înainte de a gândi conceptual-abstract, copilul este ancorat în concret. El posedă o serie de noţiuni ale limbajului comun, pe care poate să le aplice în diverse situaţii de viaţă. Acestea sunt rezultatul unei cunoaşteri dobândite prin contactul direct cu realităţile cotidiene, o cunoaştere pre-conceptuală, bazată mai mult pe intuiţie şi centrată îndeosebi pe o stare particulară. Utilizarea lor este lipsită de rigoarea caracteristică utilizării conceptelor ştiinţifice, deoarece în conţinutul lor sunt cuprinse trăsături concrete, particulare, accidentale, neesenţiale, ce se înscriu într-o logică precumpănitor inductivă şi analogică, ceea ce nu le conferă o semnificaţie foarte precisă. În schimb, noţiunile ştiinţifice reflectă însuşiri esenţiale ale realităţii, motiv pentru care semnificaţia lor este cu mult mai precisă. Copilul posedă, aşadar, o sumă de noţiuni pre-conceptuale, pre-ştiinţifice, pe care învăţarea şcolară le corectează în timp. În acest fel, rezultatele gândirii spontane ajung să primească o formulare raţională.

Orice concept se dedublează în comprehensiune şi extensiune. Comprehensiunea înglobează ansamblul calităţilor inteligibile ale realităţii reflectate, ca note esenţiale constitutive, ce se regăsesc la obiectele care, prin aceasta, formează o clasă. Ea este cea care constituie conceptul în virtutea triadei: esenţă-necesitate-universalitate. Extensiunea arată ansamblul obiectelor care posedă acele note şi, deci, la care se aplică conceptul. Învăţarea noţiunilor, arată David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson (1981), constă în identificarea şi însuşirea corectă a comprehensiunii (conţinutului) şi extensiunii (sferei) acestora, ceea ce pentru elevi este o întreprindere destul de dificilă. Aşa cum am arătat anterior, una dintre primele sarcini intelectuale majore ale elevului este însuşirea conceptelor, prin intermediul cărora accede la cunoaşterea de sine şi a lumii, conservă cunoaşterea şi o reproduce. Ausubel şi Robinson operează o distincţie netă între însuşirea şi formarea noţiunilor (conceptelor): însuşirea desemnează procesul prin care „copii mai mari şi adulţii învaţă sensul unei noţiuni prin contactul cu definiţia ei verbală sau prin întâlnirea ei într-un anumit context verbal", în timp ce formarea desemnează proce-

sul de descoperire de către copii a caracteristicilor generale şi esenţiale proprii unei clase de stimuli, pentru ca pornind de la acestea să ajungă la definiţia noţiunii şi la asocierea acesteia cu alte noţiuni. În planul instruirii şcolare, însuşirea unei noţiuni înseamnă preluarea acesteia aşa cum este transmisă verbal de către profesor sau aşa cum este întâlnită într-o sursă scrisă şi integrarea ei în propriul sistem cognitiv. Formarea noţiunilor este un proces în cadrul căruia elevul abstrage calităţile esenţiale ale unei clase de obiecte şi încorporează aceste atribute într-o imagine complexă, care constituie sensul conferit noţiunii. Alţi psihologi consideră că o astfel de distincţie este artificială: „Cu unele mici diferenţieri semantice, arată Ioan Neacşu, termenii de învăţarea şi formarea conceptelor esenţializează descrierea aceluiaşi complex proces, după cum, uneori, pedagogic, prin formarea conceptelor se desemnează în mod deosebit procesul achiziţionării..." (1990, p. 274). Dacă analizăm cu atenţie poziţia lui Ausubel şi Robinson constatăm că, de fapt, este vorba de distincţia între învăţarea prin simplă receptare şi învăţarea prin descoperire. În cadrul activităţilor şcolare însuşirea/formarea conceptelor se realizează urmându-se mai multe strategii sau stiluri cognitive: prin ascultarea formulărilor verbale de către profesor, prin lectura independentă sau prin reconstrucţia lor, ca urmare a unei experienţe de cunoaştere proprie (descoperirea independentă).

Atunci când informaţia este transmisă verbal de către profesor în cadrul lecţiilor, însuşirea/formarea noţiunilor se bazează pe transferul de semnificaţii. Profesorul se mulţumeşte să prezinte o generalizare şi să o definească printr-o formulare sintetică a atributelor (notelor) sale specifice. Dacă la copii mici, precizează Ausubel şi Robinson, însuşirea/formarea noţiunilor este legată de generalizarea inductivă, pornind de la experienţa lor concretă, la elevii de vârstă mare noţiunile pot fi însuşite prin asimilare, deoarece aceştia sunt capabili de sesizarea directă a relaţiilor dintre abstracţiuni, fără a mai avea nevoie de suporturi empirice concrete. În cadrul învăţării prin receptare, elevii vor opera direct la un nivel de înţelegere abstractă, calitativ superior nivelului intuitiv. Ajunşi în stadiul logic-abstract de dezvoltare, ei sunt capabili să-şi însuşească idei (concepte) care nu au nici o legătură imediată cu realitatea empirică şi să opereze cu ele în plan mintal. Acum este posibilă aşezarea învăţării pe baze abstracte şi verbale. Noile noţiuni sunt integrate de către fiecare în propria structură cognitivă, în aşa fel încât sensul lor să fie asociat, corelat sensurilor anterior stabilite. În încercarea de a le reţine, afirmă Ausubel şi Robinson, elevii pot proceda în două moduri:

a) dacă încearcă să reţină noţiunea legând-o de ceea ce ştiu dinainte şi îi dau, în acest fel, un sens, atunci are loc o învăţare conştientă;

b) dacă se mulţumesc să o memoreze, fără să o lege de cunoaşterea anterioară, atunci se realizează o învăţare mecanică.

Elevii se pot strădui, arată cei doi autori, să-şi însuşească sensuri precise şi neechivoce sau se pot mulţumi cu preluarea pasivă a unor noţiuni, care rămân vagi şi difuze. Ei pot căuta să traducă noua noţiune într-o terminologie consecventă propriului vocabular şi bagaj ideatic sau să se rezume la încorporarea ei aşa cum le-a fost prezentată. Desigur, este de preferat ca atunci când prezintă noile concepte

profesorul să procedeze de la cunoscut la necunoscut, valorificând cunoştinţele şi experienţele elevilor, ca sprijin pentru înţelegere şi interpretare.

Într-o secvenţă de instruire centrată pe învăţarea unui concept, profesorul îl prezintă, îl defineşte şi dacă se poate indică situaţii concrete în care se aplică, urmând ca mai apoi să creeze şi condiţii pentru realizarea transferului. În această activitate, el va căuta să-i atragă şi pe elevi să participe activ. Aceştia nu trebuie să se rezume la o simplă receptare, dimpotrivă, în însuşirea/formarea conceptului ei pot porni de la exemple, date şi fapte concrete, pentru a ajunge prin operaţii de analiză, sinteză, generalizare şi abstractizare la definiţia conceptului, care devine astfel un construct mintal propriu, iar învăţarea un proces cu adevărat formativ.

În cadrul procesului de instruire, elevii ajung la cunoaşterea conceptelor fie pe cale deductivă, fie pe cale inductivă. Atunci când pentru învăţarea unui concept se recurge la calea deductivă notele definitorii ale unei clase de obiecte nu mai sunt descoperite pornindu-se de la cazuri particulare, ci sunt prezentate sub formă de definiţii. Pornind de la definiţii sunt înţelese cazurile particulare la care se referă, printr-un transfer de semnificaţii de la general spre particular. Într-o lecţie de filosofie, de exemplu, poate fi definit adevărul în felul următor: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*. Referitor la susţinerile noastre, considerăm că un enunţ este adevărat dacă el corespunde realităţii. Afirmăm, în acest fel, teza următoare: adevărul este concordanţa gândului cu realitatea; el constă în corespondenţa dintre un enunţ şi starea de fapt a lucrurilor. Pornind de la definiţie, un enunţ particular (*E1, E2...En*) va putea fi apreciat ca adevărat în funcţie de amintita concordanţă. Calea inductivă presupune identificarea şi desprinderea caracteristicilor comune unor obiecte, fenomene, procese, fapte, acţiuni, care mai apoi sunt generalizate asupra întregii clase căreia îi aparţin. Să luăm ca exemplu conceptul filosofic de „dreptate", în însuşirea/formarea căruia se poate porni de la identificarea situaţiilor particulare în care se aplică: pentru a desemna respectarea legilor, pentru a desemna respectarea drepturilor legale ale unei persoane, pentru a aprecia modul în care se distribuie bunurile în societate sau pentru a aprecia dacă fiecare individ a fost tratat aşa cum se cuvine. Se constată, astfel, că acest concept de „dreptate" se aplică unei largi clase de situaţii, în care avem de-a face cu un comportament sau o organizare socială, cu reguli şi proceduri. Putem considera, prin urmare, că dreptatea se referă la aspectele existenţei umane, reglementând schimburile, raporturile şi funcţiile, introducând un sistem de drepturi şi îndatoriri reciproce.

Opinia că noţiunile (conceptele) se pot însuşi adecvat prin simpla lor preluare a fost supusă unor numeroase critici, care au subliniat faptul că înţelegerea, condiţie fundamentală a cunoaşterii, nu se realizează mulţumitor pe această cale. Gândirea este mai degrabă o activitate constructivă, decât o simplă asociere de senzuri intelectuale. Aşa cum am arătat într-un capitol anterior, teoriile psihologice moderne (O. Selz, J. Piaget, I.P. Galperin, J. Bruner ş. a) au susţinut faptul că formarea noţiunilor (conceptelor) are loc pe baza interiorizării unor acţiuni externe, adică pe baza trecerii de la acţiuni externe de receptare la acţiuni interne, ce se desfăşoară în plan mintal cu ajutorul limbajului. Potrivit lui Jean Piaget, gândirea este un joc de operaţii, nicidecum o simplă asimilare şi asociere de idei. La nivel superior,

gândirea reprezintă un sistem de operații logice, operații de prelucrare, interpretare, transformare, relaționare și valorificare a informațiilor la nivel abstract, în scopul obținerii unor cunoștințe noi sau rezolvării de probleme. Elementele sale fundamentale sunt schemele de activitate mintală. De aceea, cunoașterea nu se reduce la intuiții, la dobândirea unor copii figurative ale realității, ci constă în operații care fixează realul în gândire. Căutând să explicitezе modul în care se realizează noile achiziții, teoriile moderne ale învățării pun accentul pe formarea unor conexiuni, structuri și operații, respectiv pe modul de funcționare a acestora. Învățarea nu mai este privită doar ca o tezaurizare de date, ci mai ales ca proces formativ de redescoperire a cunoștințelor.

Gândirea este un proces activ de reconstituire mintală a aspectelor sub care se prezintă realitatea. Ea nu se reduce însă doar la prelucrarea unor imagini perceptive, după cum nu poate fi privită nici numai în sens metafizic, ca o entitate ce operează cu semnificații pure, independent de semnalele exterioare. Activitatea de cunoaștere se realizează inclusiv cu ajutorul acestor semnale, pentru că gândirea posedă și o denotație concretă, care reprezintă de multe ori punctul său de plecare și de care nu se poate detașa complet fără a-și pierde semnificația și rațiunea de a fi.

Noțiunile (conceptele) se formează prin structurări și restructurări succesive, care recurg la operațiile de generalizare și abstractizare. Miron Ionescu explică acest proces astfel: „Este greșită concepția conform căreia noțiunile se formează printr-o simplă însumare a percepțiilor și reprezentărilor. Trecerea de la acestea la noțiuni presupune un proces de abstractizare și generalizare, cu ajutorul căruia sunt desprinse notele esențiale și caracteristice obiectelor, fenomenelor, proceselor. Formarea noțiunilor nu este doar rezultatul selecției însușirilor cuprinse în percepții și reprezentări, ci presupune prelucrarea materialului adunat și transformarea lui în noțiuni grație activităților de abstractizare și generalizare care au loc la nivelul gândirii" (2000, p. 107). Așadar, pe baza extragerii notelor comune unei clase de obiecte sau de fapte se ajunge, prin generalizare, la un construct mintal de natură abstractă. Realul este reflectat la nivelul gândirii raționale într-o formă mediată, transformat în concept. În loc de individualul concret avem generalul, ca și obiect al gândirii. Prin definiție, generalul înglobează ceea ce este comun, identic unei multiplicități. Gândirea se ridică de la individual la general, de la fenomen la esență, pe care o condensează în noțiuni, în concepte. Acestea reunesc diversitatea fenomenală într-o unitate, printr-o constatare a identității notelor esențiale ale elementelor unei clase, abstragerea acestora și generalizarea lor la întreaga clasă.

Printr-o receptivitate sintetică, gândirea pune multiplicitatea sub semnul unității. Sinteza este aceea care adună elementele disparate și le reunește într-un tot unitar. Conceptualizarea presupune, ca primă etapă, operația de generalizare, care este o operație predominant sintetică. Acesteia i se adaugă abstractizarea, operație prin intermediul căreia gândirea se plasează în orizontul esenței. Abstractul semnifică ceea ce gândirea cuprinde conceptual ca fiind identic în datul sensibil, concret. Conceptualizarea, arată Mielu Zlate (1999), este capacitatea de abstractizare a însușirilor (atributelor) distinctive ale unei clase de obiecte, care, mai apoi, sunt încorporate într-o imagine sau într-o „idee concept". Prin izolarea, extragerea și reținerea

notelor comune unei multiplicități, gândirea face saltul de la individualul concret la generalul ce se constituie în planul abstracției logice.

Gândirea conceptuală este abstractă, întrucât urmărește esențialul și generalul detașate de concretul lucrurilor. Numai generalizarea permite o înțelegere abstractă a realității, pentru că numai ea îi dezvăluie determinațiile esențiale. Generalizarea este, în același timp, o abstracție, căci ceea ce este esențial este ipso-facto general. Aceasta este modalitatea prin care subiectul se poate ridica la nivelul rațional al cunoașterii. Gândirea se definește în propria ei natură doar atunci când se îndepărtează de realitatea imediată, concretă, pe care o reduce la o formă abstractă, ce poate fi abordată în ea însăși. Comprehensiunea abstracției este cea care constituie conceptul, în virtutea triadei esență – necesitate – universalitate.

Prin intermediul conceptelor gândirea surprinde esențialul extras dintr-o pluralitate de individuale. În ordinea cunoașterii sesizăm esențialul prin intermediul universalului, care nu este sensibil, ci doar inteligibil și, deci, nu poate fi decât gândit. În sine, conceptul este universalitate față de particularitatea lucrurilor concrete, unitate față de diversitate; el nu este universal decât datorită faptului că pune în fața subiectului constituirea necesară a unei esențe.

Datorită faptului că oferă posibilitatea unei cunoașteri adecvate a realității, conceptele fundează discursul științific și în plan educațional discursul didactic. De claritatea conceptelor însușite/formate depinde justețea judecăților și raționamentelor, depinde înțelegerea și explicarea realității. Gândirea conceptuală permite aprofundarea cunoașterii, deoarece aceasta sporește nu numai prin acumulări de date concrete, ci, în primul rând, prin structuri integratoare abstracte. De aceea, formarea la elevi a conceptelor specifice domeniului de studiu joacă un rol deosebit în învățare; în ultimă instanță, întregul său sistem de cunoștințe se construiește pe baza conceptelor asimilate.

4.3. Lectura independentă ca activitate de învățare prin descoperire

Procesul de instruire nu se termină o dată cu părăsirea de către elevi a sălii de clasă. Nici lecția ținută de profesor și nici manualul nu epuizează problematica disciplinei studiate, nu asigură o cunoaștere definitivă, care să nu mai necesite o aprofundare ulterioară prin lectură independentă. Menirea lecției și a manualului este de a prezenta un conținut minimal, de bază, care să-i ajute pe elevi să-și orienteze și să-și organizeze pe mai departe studiul individual. Ele nu pot fi privite, așadar, ca reprezentând singurele surse de informare. Pe lângă ceea ce dobândește pe această cale, elevul își poate completa pregătirea obținând cunoștințe și din alte surse, prin documentare și informare independentă. Gama posibilităților de care dispune pentru a-și spori cunoașterea, a aprofunda o problemă satisfăcându-și interesele cognitive este mult mai diversificată. Mai mult, el are posibilitatea, în acest fel, să-și dezvolte abilități și priceperi intelectuale indispensabile pe tot parcursul vieții.

Lectura independentă, care transformă elevul în subiect activ al informării, reprezintă un cadru concret de realizare a dezvoltării. Putem considera, aşadar, că educarea competenţelor de informare este deosebit de importantă pentru formarea şi dezvoltarea personalităţii elevului. În perspectivă obiectivelor de natură formativă, este foarte important ca elevul să fie înzestrat cu abilităţi şi priceperi, care să-i permită, mai târziu, informarea rapidă şi eficientă. Învăţându-l cum să obţină, selecteze, sistematizeze, prelucreze informaţia îl pregătim, de fapt, pentru viaţă. Prin dezvoltarea capacităţilor de autoinstruire se realizează un important scop educativ, care condiţionează, mai apoi, posibilitatea angajării în ceea ce literatura de specialitate numeşte „educaţie permanentă". Individul care ştie să înveţe, să se informeze şi să selecţioneze, susţine George Văideanu (1988), este mai valoros decât cel care a reuşit să asimileze în perioada învăţării şcolare o mare cantitate de cunoştinţe înscrise în programele şi manualele şcolare. Tocmai de aceea nu mai putem privi profesorul şi manualul ca pe unica sursă de informare. Explorarea unor surse complementare şi dobândirea de noi informaţii sunt necesare, dar pentru a realiza acest lucru elevul trebuie să fie în stare să se informeze şi singur. Ştiinţa de a selecţiona şi ordona informaţii şi de a prelucra creator mesajul lor este fundamentală pentru individul nevoit să facă faţă solicitărilor societăţii contemporane. Multă vreme inteligenţa s-a apreciat în funcţie de volumul cunoştinţelor dobândite, erudiţia reprezentând cel mai elocvent criteriu al desăvârşirii educaţiei. Astăzi, explozia informaţională solicită abilităţi de parcurgere într-un timp scurt şi cu maximum de randament al publicaţiilor de referinţă. Pentru a face faţă unor astfel de solicitări, individul trebuie să stăpânească metode şi tehnici de muncă intelectuală (informare, documentare), care îi vor servi la o mai bună adaptare la condiţiile vieţii sociale de astăzi şi de mâine. Rolul profesorului este de a-l învăţa pe elev să se instruiască prin consultarea surselor de informare, selectarea şi integrarea informaţiilor dobândite în propriul sistem cognitiv. Acest lucru este util şi în perspectiva educaţiei permanente, deoarece, aşa cum arată Robert Dottrens, pentru adult studiul individual este „mijlocul principal de a-şi completa cultura fără ajutorul altuia. A învăţa pe copii să citească, înseamnă a le deschide calea dezvoltării intelectuale" (1970, p. 41). Studiul individual independent este o activitate de investigare şi descoperire cu multiple valenţe formativ-informative. Elevul îşi instruieşte în mod independent cunoştinţele, modelându-şi activitatea cognitivă după procesualitatea cunoaşterii ştiinţifice. Ca urmare a activităţilor explorative şi de cercetare desfăşurate, el pătrunde în profunzime domeniul de studiu descoperind noi cunoştinţe. Euristica informării cuprinde tot lanţul de întrebări, căutări, interferenţe şi răspunsuri, pe care îl presupune această tehnică a activităţii intelectuale.

Aplicarea cu succes a strategiei de predare şi învăţare prin descoperire presupune şi lectura critică a unor texte oferite de diverse surse de informare (manual, crestomaţii, bibliografii suplimentare), analiza şi comentariul. În cadrul acestor activităţi de învăţare, elevii urmează să facă uz de gândirea critic-reflexivă, să distingă între enunţurile de fapt şi cele de valoare, să se raporteze critic la argumente, să utilizeze corect şi flexibil conceptele şi informaţia factuală, să-şi formeze şi să-şi exprime părerile personale. Pe lângă ceea ce dobândeşte pe această cale, elevul îşi

poate completa pregătirea obținând cunoștințe și din alte surse, prin documentare și informare independentă. Gama posibilităților de care dispune pentru a-și spori cunoștințele, a aprofunda o problemă sau a-și satisface interesele cognitive este mult mai diversificată. Mai mult, el are posibilitatea să-și dezvolte abilitățile și priceperile intelectuale indispensabile pe tot parcursul vieții. De aceea, sarcina profesorului este de a le arăta elevilor importanța informării independente din mai multe surse, oferindu-le, totodată, indicații utile pentru realizarea unui asemenea demers.

Studiul individual prin lectură accentuează autonomia în învățare, o învățare prin descoperire, preluare activă și înțelegere. Elevii au posibilitatea să descopere pe această cale: cunoștințe noi, sensuri și semnificații, relații și raporturi, forme de exprimare a unor idei sau sentimente, atitudini și conduite, reguli și moduri de acțiune. Lectura lucrărilor de specialitate este o activitate complexă, care solicită elevilor abilități de receptare corectă, de sistematizare a informației sau de organizare rațională în timp și spațiu a studiului. Este o mare deosebire între lectura unei lucrări științifice sau filosofice și simpla lectură recreativă a unui roman. Lectura textelor științifice, literare sau filosofice presupune tehnici de selectare, consemnare și însușire diferențiată a informațiilor, căci după cum precizează Leon Țopa: „A citi nu este o simplă acțiune mecanică de parcurgere a unor texte și eventual de notare a unor idei, ci presupune o anumită pregătire, o tehnică și un comportament adecvat. Unii autori vorbesc chiar de comportamentul informațional al omului modern, acea sumă de deprinderi și cunoștințe care să-l facă apt, în condițiile formidabilei explozii informaționale, de a selecta și recepta în mod optim informațiile provenite din cele mai diferite surse" (1979, p. 129). Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie să cunoască dificultățile întâmpinate de elevi în studiul lor individual și, în consecință, să le ofere îndrumările metodice de care au nevoie. Aceste îndrumări, menite să le faciliteze activitatea vizează următoarele aspecte:

a) Informarea bibliografică, identificarea și selectarea surselor, mai ales atunci când lămurirea unei probleme nu poate fi realizată prin citirea unei singure lucrări sau când este necesar apelul la dicționare, crestomații, monografii, enciclopedii, reviste etc.;

b) Ritmul lecturii, care depinde de gradul de dificultate al textului, familiarizarea elevilor cu domeniul respectiv sau de faptul că aceștia sunt la prima lectură sau la receptarea ei;

c) Ordinea lecturii, stabilită în funcție de mai multe criterii:

- ordinea cronologică – pentru a-și face o idee despre modul cum s-a dezvoltat o problematică;
- ordinea stabilită în funcție de scopul urmărit;
- ordinea de probleme (de la cele generale la cele speciale sau invers);
- ordinea bazată pe importanța lucrărilor citite în clasificarea unei problematici;
- ordinea care epuizează mai întâi lucrările autorilor clasici și apoi trece la comentarii;

d) Extragerea cunoștințelor esențiale sau a acelora de care elevii au nevoie pentru redactarea unor lucrări. O lectură sistematică presupune abordarea unitară a textului, deoarece numai în acest fel poate fi înțeleasă adecvat

problema sau sistemul de probleme dezbătute, se pot deosebi aspectele principale de cele secundare, se poate identifica ce susține ideea pusă în discuție. Nu se neglijează nici trimiterile bibliografice, care de multe ori condiționează înțelegerea textului.

e) Consemnarea rezultatelor documentării: întocmirea conspectelor, fișelor de lectură, planurilor tematice, recenziilor, referatelor, care ușurează repetarea celor citite.

Puși în situația de a citi într-un timp limitat cărțile pe care profesorul le indică, elevii pot întâmpina serioase dificultăți, datorate îndeosebi: complexității materialului, stilului autorului, așezării în pagină, cuvintelor sau expresiilor necunoscute etc. Dacă nu reușesc să depășească aceste obstacole, elevii riscă să realizeze o lectură superficială. Pentru a se evita o astfel de situație este necesară o strategie a lecturii, care ar putea fi construită pe următoarele elemente structurale:

a) determinarea priorităților de lectură selectându-se ceea ce este esențial și indispensabil pentru atingerea scopului instructiv-educativ;

b) scanarea lucrării ce urmează a fi citită, ceea ce oferă o privire de ansamblu asupra conținutului, astfel încât să fie posibile aprecierea valorii lui, determinarea secțiunilor importante, aproximarea volumului de efort ce trebuie depus;

c) recitirea pasajelor dificile sau a celor considerate a avea o importanță deosebită pentru înțelegerea subiectului tratat;

d) redarea conținutului citit în propriile cuvinte și clarificarea aspectelor neînțelese;

e) după citirea integrală și comprehensivă a textului se procedează la: reevaluarea ideilor inițiale în lumina noilor informații dobândite;

f) reconstituirea cunoștințelor generale pe baza a ceea ce s-a citit;

g) integrarea noilor cunoștințe dobândite în propria structură cognitivă.

Elevul se poate simți copleșit de volumul mare al lucrărilor pe care urmează să le citească. Dar nu toate cărțile trebuie citite integral. Pentru a le parcurge într-un timp optim, el poate recurge la o tehnică rapidă de lectură: „survolarea" și „diagonalizarea". Nevoit să obțină noi cunoștințe într-un timp scurt elevul este obligat să trieze, și, în acest scop, să diagonalizeze. Este greșit să credem că trebuie reținut totul dintr-o lucrare de specialitate: „A fi inteligent, a proceda la o pregătire armonioasă și eficace, nu înseamnă a te lăsa dominat de imensitatea cunoștințelor și a câmpurilor culturale. A te forma înseamnă, foarte pe scurt, a ști să elimini, a nu absorbi și a nu «digera» decât ceea ce este important și decisiv", scrie Jaquelin Russ (1999, p. 91). Această tehnică presupune „răsfoirea" prealabilă a lucrării, citirea prefeței – unde autorul își precizează intenția și prezintă, într-o formă condensată, ideile principale – și citirea tablei de materii, pentru a cunoaște structura tematică. În acest fel, poate fi selectat ceea ce este esențial și relevant și se poate merge direct la aspectele fundamentale. A citi în diagonală, precizează Jacquelin Russ, înseamnă a citi rapid, sesizând aspectele interesante, esențiale și trecând peste cele secundare. O astfel de abordare nu înseamnă superficialitate, cum s-ar putea crede, ci o surprindere rapidă și eficace a aportului esențial al lucrării. Desi-

gur, ulterior se poate reveni pentru aprofundare. Trebuie procedat însă cu maximă atenție, pentru a se evita deformările de sens, neînțelegerile și confuziile.

O metodă de studiu potrivită oricui și în orice condiții este dificil de indicat. Ea depinde de conținutul cărții și de experiența cititorului. Deprinderea de a lucra cu cartea se perfecționează treptat, prin experiența concretă a fiecăruia. Anumite exigențe metodologice trebuie însă respectate. Cu toate că fiecare își va forma, în cele din urmă, un stil de muncă intelectuală propriu, o lectură eficientă presupune:

a) stabilirea precisă a scopului (ce anume urmărim să cunoaștem din paginile respective);

b) identificarea poziției autorului în problema pe care o pune în discuție;

c) identificarea și reținerea conceptelor de bază, a ideilor principale și a expresiilor bogate în conținut;

d) pătrunderea sensurilor exacte ale conceptelor, pentru a nu cădea pradă superficialității sau erorii;

e) revenirea la unele pasaje pentru adâncirea înțelegerii;

f) aprecierea soluțiilor oferite de autor problemei dezbătute și confruntarea lor cu cele ale altor autori sau cu ideile și atitudinile proprii;

g) alcătuirea planului de idei, întocmirea conspectelor, a fișelor de lectură etc.

Conectarea la universul de idei al cărții nu presupune doar perceperea și înțelegerea pe moment a informațiilor, ci și consemnarea lor pentru o ulterioară regăsire și utilizare. Întocmirea fișelor de lectură, rezumatelor, planurilor tematice este necesară pentru a-i deprinde pe elevi cu tehnicile de selectare și abstragere a ideilor principale, de ordonare a acestora în așa fel încât ulterior să poată sa fie rapid reactualizate.

Dobândirea cunoștințelor prin lectură este un proces activ, care pretinde din partea cititorului o permanentă frământare, descifrarea semnelor și semnificațiilor, atitudine critică și reelaborare, pentru a se putea ajunge la o înțelegere superioară a conținuturilor studiate. El se transformă astfel din simplu „culegător" de adevăruri în creator de idei noi. Este necesară, totodată, evitarea pasivității, a atitudinii comode și a superficialității. Concepută ca un exercițiu spiritual și rațional, lectura nu se confundă cu o însușire mecanică de cunoștințe. Scopul său rezidă în a exersa gândirea și a o forma în contact direct cu marile texte. Adevărata lectură rezidă în a învăța să gândești. Citirea unui text nu desemnează numai o operație prin care te informezi asupra materiei sau conținutului unei teorii sau unei doctrine, ci într-o mult mai mare măsură un ansamblu de acte prin care te familiarizezi cu texte și prin care, în consecință, aprofundezi exercițiul reflecției.

Realizarea unei lecturi de calitate nu este un lucru ușor, deoarece presupune să comparăm, să judecăm, să selecționăm reținând esențialul și înlăturând ceea ce are o mai mică importanță. Despre complexitatea unui astfel de demers Leon Țopa scrie: „Prin lectură omul încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care, ca în orice sistem de comunicare, înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multiple procese psihice. În primul rând, un proces de actualizare a

vechilor cunoştinţe, dar şi de noi asocieri, datorate ideilor cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăţi şi raţionamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificaţiei unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimentul de mulţumire sau o stare de desfătare, ori nemulţumire, insatisfacţie, plictiseală" (1979, p. 130). Aceste procese pot fi rezumate astfel: descifrarea – înţelegerea – gândirea (judecată şi apreciere critică) – satisfacţie. Scopul lecturii nu este înregistrarea pasivă, mecanică a unor cunoştinţe. Desigur, exersarea memoriei este necesară, dar mult mai importantă este exersarea unor capacităţi: reflecţia, comparaţia, judecata, integrarea, transferul. A şti să citeşti, apreciază Robert Dottrens (1970), înseamnă a înţelege ceea ce s-a citit, a fi în stare să apreciezi valoarea şi exactitatea conţinutului, a gândi şi a lua o poziţie faţă de text. Lectura nu este un scop în sine; în ultimă instanţă, ea trebuie să-i dezvolte elevului gândirea, să-l înarmeze cu cunoştinţe şi deprinderi intelectuale.

Lectura independentă nu trebuie privită ca un proces de preluare mecanică a unor idei, ci ca un proces activ, critic-reflexiv, care conduce la dezvoltarea independenţei în gândire şi nu la formarea unei structuri de gândire conformiste. Nu trebuie preluate în mod servil, fără rezervă, cele citite. Este necesar ca lectura să-l determine pe elev să manifeste o atitudine selectivă şi critică faţă de conţinuturi, să mediteze asupra lor, astfel se ajunge la o învăţare superficială, la o memorare mecanică. Nu se citeşte doar pentru a contrazice şi a combate, dar nici pentru a crede şi a lua drept bun tot ceea ce s-a susţinut. Atunci când citeşte, elevul va trebui să reflecteze, să mediteze asupra problemelor şi soluţiilor propuse, să judece obiectiv în limitele informaţiei sale, ideile, opiniile, atitudinile, opţiunile exprimate. Unele corespund informaţiei intelectuale şi concepţiei sale, altele îi pot fi indiferente sau îl pot contraria. Demersul său cognitiv nu se limitează la simple înregistrări, ci caută să descifreze semnificaţii, să aprecieze valoarea ideilor şi argumentelor, să coreleze cunoştinţele dobândite cu propriul bagaj de cunoştinţe, să interpreteze într-un spirit critic ceea ce citeşte. Numai procedând în acest fel, elevul va reuşi să-şi păstreze libertatea şi independenţa în gândire. O personalitate autonomă se distinge printr-o poziţie proprie faţa de problemele cu care se confruntă, reflectată în idei, opinii, impresii sau convingeri personale.

Lectura independentă îi aduce elevului cunoştinţe noi. Deosebit de important este impactul său formativ, deoarece îl învaţă pe elev să gândească, îi dezvoltă spiritul critic, puterea de exprimare, atitudinile şi sentimentele, modelându-i personalitatea şi completându-i pregătirea. Se dezvoltă spiritul de iniţiativă, abilităţile de documentare şi utilizare a diferitelor surse de informare, priceperi de organizare a muncii, calităţi absolut necesare în perspectiva educaţiei permanente.

Privită ca o învăţare independentă, lectura individuală asigură însuşirea unor modalităţi şi procedee de documentare, investigaţie, cercetare, îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Eficienţa sa depinde de:

a) formarea capacităţii de a selecta cele mai importante date;

b) îmbinarea studiului notițelor luate la școală, în timpul lecțiilor, cu studiul nemijlocit al manualului și surselor bibliografice;

c) completitudinea si temeinicia studiului;

d) consemnarile sistematice pe care elevul le face pe marginea textelor parcurse.

Lectura activă este o activitate deosebit de complexă, ce cuprinde și întocmirea fișelor de lectură, conspectelor, rezumatelor, exprimarea unor observații, opinii și argumente personale. Lectura independentă este urmată adeseori de elaborarea unor:

a) Rezumate – sinteză dezvoltată a ideilor principale, esențiale dintr-o lucrare, în ordinea tratării lor;

b) Conspecte – o prezentare de ansamblu a conținutului parcurs;

c) Fișe de lectură – modalitate sintetică de consemnare a temei abordate, ideilor principale și reflecțiilor personale, modalităților de argumentare etc.

d) Referate – prezentarea ideilor esențiale dintr-o lucrare sau mai multe lucrări apropiate tematic;

e) Recenzii – aprecieri critice la adresa unei lucrări în care se surprind contribuțiile și lacunele, se fac observații, aprecieri, completări.

Lectura independentă trebuie însoțită permanent de reflecția personală, ca exercițiu necesar pentru a înțelege conținutul ideatic și a lua o atitudine critică, a forma opinii personale și judecăți de valoare. Ca modalitate de învățare independentă, lectura individuală asigură, pe lângă îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor, însușirea unor modalități de investigare și documentare, consemnarea sintetică și sistematică a ideilor și argumentelor etc. Elevii vor învăța tehnicile elementare de muncă intelectuală: consultarea sau întocmirea unor cataloage bibliografice, fișarea sau conspectarea lucrărilor din domeniu, întocmirea referatelor, care vor constitui o bază pentru deprinderea metodelor de studiu și cercetare, necesare desfășurării activității intelectuale viitoare. Lectura individuală și reflecția personală reprezintă una din principalele activități de muncă independentă, prin care se realizează descifrarea unui text, preluarea și înmagazinarea informațiilor, evaluarea și aprecierea lor. O tehnică fundamentală de muncă intelectuală, întreprinsă în scopul perfecționării profesionale și cultivării continue a personalității (autoeducația). În măsura în care manualele școlare vor presupune tot mai multe elemente de cercetare și aplicare, recursul la lectura independentă a este din ce în ce mai frecvent, cu influențe benefice asupra calității performanțelor și eficienței învățării și perfecționării.

4.4. Analiza și comentariul de text

Aplicarea cu succes a strategiei de predare și învățare prin descoperire presupune uneori, pentru multe dintre disciplinele studiate, analiza și comentariul de text. Este vorba de textele cuprinse în manualele școlare sau de cele oferite de diverse

alte surse de informare (bibliografia indicată de profesor, surse electronice etc.). Învățarea prin descoperire presupune o lectură activă și nu o receptare pasivă și mecanică, antrenând elevii în analize și comentarii însoțite de întocmirea fișelor de lectură, conspectelor, rezumatelor. Valențele formative ale analizei de text sunt multiple. Elevii vor învăța să identifice puncte de vedere, presupoziții și implicații, să analizeze logic, să coreleze și caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească și să le confrunte cu altele, formându-și în cele din urmă un punct de vedere personal cu privire la o chestiune. În cadrul unor astfel de activități de învățare, elevii urmează:

a) să recurgă la gândirea critic-reflexivă;

b) să distingă între enunțurile de fapt și enunțurile de valoare;

c) să utilizeze corect și flexibil conceptele și informația factuală;

d) să se raporteze critic la argumentele folosite în sprijinul unor susțineri;

e) să-și formeze și să-și exprime părerile personale.

Lectura de text trebuie însoțită permanent de reflecția personală, ca exercițiu necesar pentru a înțelege conținutul ideatic și a lua o atitudine critică, pentru a forma opinii personale și judecăți de valoare. Ca să fie autentică și profundă, ea presupune un efort de înțelegere a sensului conceptelor și ideilor, corelarea, confruntarea, regândirea și evaluarea lor. Lectura metodică a unui text presupune următoarele exigențe:

a) nu se urmărește pasiv, mecanic derularea textului; în cuprinsul său, se fac asocieri sau disocieri, explicitări sub aspectul terminologiei, tezelor susținute, consecințelor;

b) se observă precis și nuanțat formele sau sistemele de forme (câmp semantic, enunț, metafore, figuri de stil, modalități de exprimare);

c) ideile sunt preluate fără deformări prin rupere din context sau interpretare abuzivă;

d) ordinea notițelor pe care le iau elevii să corespundă cu ordinea textului;

e) nu se susține că un autor are întotdeauna dreptate.

Observăm că o astfel de activitate este deosebit de complexă și deloc ușor de realizat. Ca exercițiu intelectual, analiza și comentariul de text necesită respectarea următoarelor cerințe:

a) se precizează tema tratată în text, problema, teza susținută de autor (ideea directoare);

b) textul este situat în contextul gândirii autorului sau în opera din care a fost extras;

c) sunt desprinse ideile principale, în exprimarea cărora este evitată parafrazarea sau reproducerea mecanică, adică formulările care conduc la repetarea textului (autorul zice că...);

d) se explică esențialul și se pun în relief expresiile încărcate de sens, urmărindu-se înțelegerea lor;

e) se clarifică sensul conceptelor, presupozițiile lor, funcția lor euristică;

f) se organizează un tablou al conceptelor sau termenilor cheie, purtători de sens;

g) conceptele, ideile, pasajele relevante trebuie reformulate pentru a putea fi exprimate, astfel încât să se evite reproducerea mecanică, pasivă şi sterilă;

h) se realizează o distincţie clară între probleme şi soluţii, între soluţii şi argumente;

i) raportarea la text trebuie să fie una critică, comparându-se opinia exprimată cu puncte de vedere şi argumente proprii sau oferite de alţi autori;

j) sunt apreciate consecinţele pe care le comportă textul;

k) a nu se confunda analiza de text cu rezumatul acestuia.

Confruntarea elevului cu un text nu se rezumă la o simplă informare, ci presupune şi o exersare a gândirii, prin exerciţii de tip reflexiv, hermeneutic, desfăşurate individual sau în grup. Analiza de text, prin intermediul căreia are loc îndeosebi surprinderea articulaţiilor gândirii unui autor, se însoţeşte cu comentariul.

Travaliul gândirii autorului studiat este supus unei reflecţii personale a elevului. A studia reflexiv un text înseamnă a aprecia fecunditatea soluţiei aduse de autorul său, forţa argumentelor, perspectivele deschise, eventual a prezenta o critică, prin care să fie evidenţiate imprecizii sau contradicţii. A critica nu înseamnă, însă, a cădea într-o atitudine pur negativă, nu înseamnă a „distruge", ci a înţelege, adică a merge la spiritul textului şi la conţinutul lui esenţial. Adevărata critică constă în înţelegerea problemei abordate în text şi evaluarea echilibrată a importanţei răspunsului adus.

Comentariul reclamă o lectură atentă, care nu presupune o critică certăreaţă, răutăcioasă, ci o înţelegere şi clarificare a ideilor, prin raportare la contextul istoric în care au fost elaborate. Analiza şi comentariul de text nu trebuie să fie lacunare şi parţiale, dimpotrivă, se impune receptarea ansamblului global şi unitar al gândirii.

Valenţele analizei de text sunt multiple, elevii vor învăţă să identifice puncte de vedere, presupoziţii şi implicaţii, să analizeze logic, să coreleze şi caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească şi confrunte cu altele, întocmindu-şi în cele din urmă un punct de vedere personal. Elevii vor ajunge la performanţele dorite prin exerciţii de tip reflexiv, hermeneutic, desfăşurate individual sau în grup. Metodologia formării gândirii reflexiv-productive, după cum arată Ioan Neacşu (1990), presupune din partea elevilor:

a) să nu accepte necondiţionat părerile altora, fără a le analiza şi compara, fără a reflecta asupra lor;

b) să raporteze cât mai des cunoştinţele şi experienţa dobândită la cerinţele cu care se confruntă;

c) să valorifice experienţa altora, dar să gândească şi independent de ea, pornind de la premisele ei sau prin confruntare cu ele;

d) să-şi pună singuri întrebări, căutând să cunoască cauzele diferitelor fapte, fenomene;

e) să accepte argumentele raţionale ale partenerului, chiar dacă le neagă pe ale sale; să nu respingă idei noi, de anticipaţie, predicţie, cantonându-se în cele de care sunt siguri şi care au fost, într-un anume fel, verificate;

f) să rezolve probleme asigurându-se de înțelegerea lor; să utilizeze tehnici de verbalizare, generalizare şi transfer al achizițiilor făcute;

g) să promoveze atitudini flexibile, stabilind alternative ale direcțiilor de rezolvare.

Îndeosebi în predarea disciplinelor aparținând ariilor curriculare *Limbă şi comunicare* şi *Om şi societate* se recurge la analiza şi comentariul unor texte de referință pentru o anumită temă. O astfel de activitate are ca scop însuşirea unor noi cunoştințe şi dezvoltarea competențelor de ordin intelectual. Nu este vorba de o simplă asimilare a conținutului ideatic, ci de un proces intelectual organizat şi sistematic de dezvoltare a gândirii elevilor prin confruntare cu idei, teorii, doctrine elaborate de diverşi autori. O confruntare de natură critic-reflexivă, care presupune aprecierea fecundității soluției propuse pentru problema în discuție, forței argumentelor utilizate, perspectivelor de abordare deschise.

5. ALGORITMIZAREA

5.1. Prototipurile de gândire şi acțiune

Pentru predarea şi învățarea unor structuri acționale de care elevii să se folosească în rezolvarea unor sarcini didactice, cu scopul dobândirii de cunoştințe, o importanță deosebită prezintă algoritmizarea. În esență, această strategie presupune construirea unor modele de acțiune, care să conducă în mod sigur la rezolvarea anumitor sarcini de instruire. Algoritmul reprezintă un număr de indicații precise, care prescriu succesiunea de operații ce trebuie efectuate pentru a obține rezultatul scontat. Iată una din definițiile oferite de literatura pedagogică: „Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operații standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare" (Constantin Cucoş, 1998, p. 93). În activitatea didactică, algoritmii sunt folosiți ca modele operaționale, procedural-funcționale, menite să eficientizeze predarea şi învățarea. Într-o rezolvare algoritmică de probleme, operațiile decurg una din alta, obținerea rezultatului fiind condiționată de respectarea cu strictețe a acestei succesiuni.

Rezultatele utilizării acestei strategii se concretizează în formarea unor prototipuri de gândire şi acțiune. Prin utilizare repetată în situații asemănătoare, ele se automatizează devenind deprinderi, ceea ce facilitează efectuarea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor.

5.2. Tipuri de algoritmi

Algoritmii se prezintă sub diverse forme: reguli de calcul, scheme de desfăşurare a unei activități intelectuale sau de rezolvare a unei probleme, instructaj

riguros, care indică ordinea acțiunilor ce trebuie executate, circumscrierea exhaustivă a unor grupuri de însușiri, cu ajutorul cărora pot fi indicate anumite categorii de obiecte, fenomene etc. Dată fiind marea lor diversitate, pot fi grupați, după cum arată Ioan Bontaș (1994), în funcție de natura sarcinii urmărite, astfel:

a) Algoritmi de sistematizare a materiei, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor, de realizare a judecăților și raționamentelor, de stăpânire a formulelor, de analiză și sinteză a teoriilor;

b) Algoritmi de rezolvare a problemelor, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli și ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare și investigare;

c) Algoritmi de consolidare a cunoștințelor dobândite, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli de proiectare și perfecționare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;

d) Algoritmi de optimizare a unor capacități, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli de perfecționare, a standardelor de rezolvare a unor probleme;

e) Algoritmi de creație, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli de rezolvare a unor situații-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;

f) Algoritmi de programare a materiei, care sunt aplicabili prin intermediul unor reguli de ierarhizare a secvențelor didactice la nivelul unor coduri specifice instruirii programate sau instruirii asistate de calculator.

Deși gândirea nu se reduce la prototipuri și scheme rigide de acțiune, ea se folosește adeseori de ele pentru a-și atinge scopul. Dintre avantajele algoritmizării putem reține: favorizează transferul de cunoștințe în diferite situații de instruire, contribuie la formarea gândirii sistematice și la organizarea activității intelectuale, oferă elevilor soluții optime pentru rezolvarea unor sarcini de învățare etc. Cu toate acestea, consideră Ioan Nicola, predarea nu poate fi restrânsă la elaborarea unor astfel de prototipuri, decât în măsura în care ele sunt absolut necesare activității ulterioare de învățare. Aceste prototipuri de gândire și acțiune pot fi prezentate de profesor și însușite de elevi sau, pentru a se evita receptarea mecanică, elevii pot fi antrenați ei înșiși în descoperirea algoritmului.

Stăpânirea algoritmilor, ca succesiuni de operații, face posibilă repetarea lor fără dificultate, pentru rezolvarea altor sarcini asemănătoare. Putem vorbi de existența unui algoritm chiar și în cazul redactării unui studiu, pentru că un astfel de demers reclamă parcurgerea mai multor etape, ce se succed în următoarea ordine: precizarea problemei, formularea ipotezelor, modelarea de soluții, culegerea informației, stabilirea faptelor, compararea modelelor, alegerea soluției, argumentarea soluției, evaluarea soluțiilor alternative, redactarea lucrării.

Poate fi întâlnită adeseori, în literatura de specialitate, părerea cum că algoritmizarea nu reprezintă altceva decât o latură a multora dintre metodele didactice (instruirea asistată de calculator, experimentul, studiul de caz etc.). Folosirea exagerată a schemelor algoritmice poate conduce, însă, la o anumită formalizare, standardizare, șablonizare a acțiunilor cognitive (I.K. Babanski). Există tipuri de sarcini

pentru care nu pot fi elaborați algoritmi, cum este cazul sarcinilor euristice, creatoare, unde nu se știe dinainte cum trebuie acționat pentru a le rezolva.

5.3. Exercițiul

Însușirea unui algoritm face posibilă angajarea elevilor în efectuarea de exerciții, integrate la nivelul unor scheme de acțiune standardizată. Exercițiul face parte din categoria strategiilor algoritmice, consideră Ioan Nicola (1980), deoarece presupune respectarea riguroasă a unor prescripții și conduce la o finalitate prestabilită. Această metodă are un caracter algoritmic, deoarece presupune anumite secvențe riguroase, precise, ce se repetă întocmai, consideră și Constantin Cucoș (1998), o suită de acțiuni care se reiau relativ identic și determină apariția unor comportamente acționale automatizate ale elevilor.

Algoritmul se reia în mod identic pentru fiecare caz în parte. Există și situații când succesiunea operațiilor este impusă de natura particulară a răspunsului solicitat. Exercițiile se desfășoară în mod algoritmic și implică, prin repetare, o automatizare a operațiilor și acțiunilor mintale sau motrice, ceea ce asigură realizarea unei sarcini de instruire la un nivel superior de performanță. Scopul efectuării lor este următorul: „În general, exercițiul contribuie la fixarea și consolidarea cunoștințelor prin operarea cu ele, prin aplicarea lor practică, prin folosirea lor în vederea rezolvării unor sarcini concrete, prin formularea unor deprinderi de muncă și trăsături de caracter, în concluzie, stimulează activitatea elevului solicitându-i efort intelectual și fizic" (Ioan Nicola, 1980, p. 277). Pe lângă consolidarea cunoștințelor și deprinderilor, exercițiul prezintă și alte valențe formative:

a) adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor, teoriilor învățate;

b) dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale;

c) sporirea capacității operatorii a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;

d) prevenirea uitării și evitarea tendințelor de confuzie;

e) dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter.

Este o metodă folosită în toate tipurile de activități didactice: lecții de comunicare, fixare și consolidare, formare a priceperilor și deprinderilor, recapitulare și sinteză, muncă independentă. Exercițiul constă în executarea de către elevi a unor acțiuni de învățare (mentale sau motrice), în mod conștient și repetat, în vederea fixării și consolidării cunoștințelor dobândite, formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative (Ioan Bontaș, 1996). Nota definitorie a exercițiului constă în aplicarea unor algoritmi de rezolvare în contexte variate. Prin repetare se formează automatisme de gândire și acțiune, care asigură temeinicie și randament sporit învățării. Există mai multe tipuri de exerciții, care sunt clasificate, de către Ioan Bontaș, în felul următor:

A. După funcția pe care o îndeplinesc:

a) Exercitii reproductive – recunoaşterea unui algoritm de rezolvare, după modelul oferit de profesor, fara a solicita gândirea creativă a elevului;

b) Exerciții creative – solicită spiritul de inițiativă şi gândirea creativă, pe fondul unor priceperi şi deprinderi deja formate;

c) Procedeul sinectic – constă în familiarizarea elevilor cu elementele necunoscute ale problemei şi apoi detaşarea acestora de ceea ce a devenit cunoscut, pentru a privi problema din altă perspectivă, stabilind mai multe variante de soluționare.

B. Ținând seama de etapa formării deprinderilor, exercițiile pot fi:

a) Exerciții de inițiere (introductive) - se folosesc la începutul activității, cu scopul de a familiariza elevii cu receptarea şi aplicarea cunoştințelor;

b) Exerciții curente – constau în executarea repetată a unor operații (acțiuni), pentru fixarea şi consolidarea cunoştințelor dobândite, pentru formarea priceperilor şi deprinderilor.

c) Exerciții recapitulative sau de verificare – urmăresc restructurarea materiei sau evaluarea.

Exercițiul didactic contribuie la adâncirea înțelegerii cunoştințelor predate, consolidarea deprinderilor, dezvoltarea operațiilor mintale, sporirea capacității operatorii, realizarea feedback-ului, controlul achizițiilor. În cadrul învățării prin efectuarea de exerciții, cunoştințele sunt reactualizate şi aplicate în contexte relativ noi, care solicită reevaluări şi completări. În acest fel, se depăşeşte activitatea de simplă reproducere şi se angajează gândirea elevilor în operații complexe de generalizare, ce presupun şi aspecte creative.

6. PREDAREA CA ACTIVITATE ORGANIZATĂ PE GRUPE DE ELEVI

6.1. Colaborarea şi performanţele în învăţare

În teoria didactică este creditată ideea că eforturile colective conduc la o realizare mai bună a sarcinilor şi îşi aduc o contribuție importantă la formarea personalității elevilor, sub aspectul însuşirii aptitudinilor sociale. Cercetările de psihologie socială întreprinse (J. Piaget, W. Doise, J.-M. Monteil ş.a.) au pus în evidență faptul că eficacitatea grupului depăşeşte eficacitatea individuală a indivizilor izolați: „...posibilitatea emiterii de idei în grup este net superioară nu numai unui individ singular luat ca termen de comparație (aşa cum procedează psihologia socială în primele ei investigații), dar şi aceluiaşi număr de indivizi care lucrează în paralel, dar independent unii de ceilalți, în aşa-zisul grup nominal" (Ana Stoica, 1983, p. 60). În cadrul activității de grup, elevul vine în contact cu puncte de vedere diferite de al său. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalți şi,

în acest fel, există posibilitatea apariției unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte. Colaborarea îi stimulează pe elevi și le sporește performanțele, fiecare aducându-și contribuția, potrivit propriilor capacități, la realizarea unei sarcini. Îmbunătățirea creativității în cadrul grupului și, implicit, creșterea randamentului colectiv se datorează „flexibilității gândirii fiecărui partener, fenomen datorat zdruncinării reciproce a stereotipiilor intelectuale și a rigidității în gândire" (Alexandru Roșca, 1981, p. 138). Preocupat de valoarea și, totodată, dificultatea schimbului intelectual în cadrul grupului, Jean Piaget a pus în evidență faptul că activitatea comună nu este posibilă, decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă și să accepte punctele de vedere ale celorlalți. Această condiție este îndeplinită, dacă gândirea indivizilor dobândește o organizare grupală și se dovedește capabilă să întrețină schimbul de idei. Piaget a numit această capacitate de schimb între membrii unui grup „reciprocitatea" gândirii lor. Cooperarea le permite să depășească egocentrismul inițial și să ajungă la o gândire flexibilă. Depășindu-și concepțiile rigide, dominate de propriul punct de vedere, fiecare membru al grupului va deveni capabil să înțeleagă opiniile celorlalți și să-și adapteze acțiunea la acțiunile acestora.

Studiile de psihologie au relevat superioritatea cognitivă a subiecților care lucrează în grup, deoarece posibilitățile lor agregate sunt net superioare posibilităților unui individ izolat. Consecințele unui astfel de stil de lucru sunt resimțite în planul dezvoltării individuale. Jean Piaget a arătat efectele cooperării asupra dezvoltării gândirii copilului, care, atunci când se angajează într-o discuție, raționează mult mai bine, întrucât caută să evite contradicțiile în raport cu ceilalți. Contactele sociale au un rol important în dezvoltarea lui intelectuală, pentru că cooperarea cu ceilalți îi permite să depășească intențiile egocentrice inițiale și stereotipiile, ajungând la o gândire mobilă și coerentă. Dezvoltarea gândirii, arată Piaget, are loc prin efectuarea de operații, condiționate la rândul lor de schimburile de păreri și de coordonarea punctelor de vedere. Școala post-piagetiană de la Geneva (Doise, Mugny ș.a.) a continuat, pe urmele lui Piaget, să cerceteze influența pe care o are mediul social asupra dezvoltării structurilor cognitive ale individului, definindu-și concepția ca fiind interacționistă și constructivistă. Teza susținută este următoarea: procesul de învățare este unul de tip socio-cognitiv, copilul dezvoltându-se din punct de vedere intelectual prin interacțiune cu ceilalți. Dar să vedem, pe scurt, în ce constă valoarea schimbului intelectual și afectiv realizat în cadrul grupului, conform psihologiei piagetiene și post-piagetiene. Progresele individuale, arată Willem Doise și Gabriel Mugny (1998), rezultă din participarea la anumite interacțiuni sociale și coordonarea punctelor de vedere. Cei doi au propus noțiunea de „marcaj social" pentru analiza intervenției reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă a individului. Ei au ajuns la concluzia că achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale. Așadar, interacțiunile sociale reprezintă o sursă de dezvoltare cognitivă, sporind performanțele intelectuale individuale.

Schimbul social este un factor determinant al dezvoltării, afirmă Jean Piaget, punând în evidență importanța efortului colectiv pentru achiziționarea competențelor cognitive individuale. Așa cum am arătat anterior, Școala genoveză post-

piagetiană (W. Doise, G. Mugny, A.N. Perret-Clermont) a privit interacțiunea socială realizată în cadrul grupului ca pe un factor deosebit de important al dezvoltării cognitive a copilului. Achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale (Jean-Marc Monteil, 1997). Interacțiunea socială nu constituie, însă, o sursă de progres decât în anumite condiții, îndeosebi existența unei confruntări între soluțiile divergente propuse de parteneri. Conflictul socio-cognitiv produs de aceste divergențe generează o stare de dezechilibru, manifestat în două planuri:

a) interindividual, datorită răspunsurilor divergente date de subiecți;

b) intraindividual, deoarece individul este determinat să se îndoiască de propriul răspuns, din cauza unui răspuns concurent.

Această situație de dificultate cognitivă și socială poate fi depășită prin coordonarea punctelor de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Confruntarea generează un interes puternic pentru cercetare și înțelegere, favorizând eficiența și dezvoltarea cognitivă. Prin confruntare se ajunge la noi răspunsuri, simpla prezență a celuilalt putând facilita doar emiterea unui răspuns dominant și comportamente de efort redus.

Interacțiunea nu este necondiționat o sursă a dezvoltării, pentru că, de exemplu, ar putea permite apariția procesului de imitare. Progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale, dar nu orice fel de interacțiune socială prezintă caracteristicile propice dezvoltării, precizează Willem Doise și Gabriel Mugny, pentru care interacțiunile dintre indivizi sunt constructive doar dacă are loc o confruntare între soluții divergente. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă, de fapt, dintr-un conflict de comunicare socială: „posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă" (Willem Doise, Gabriel Mugny, 1998, p. 72). Fiecare dintre membrii grupului își prezintă propriul punct de vedere și dacă punctele de vedere exprimate sunt diferite, atunci se va produce un conflict socio-cognitiv care, așa cum am văzut anterior, constituie una din sursele esențiale ale dinamicii cognitive. „Cooperarea, scrie Jean-Marc Monteil, nu reprezintă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională necesitând conflictualizării cognitive minimale" (1997, p. 89). Între membrii grupului, ca actori ai unui grup social, se stabilește o întreagă rețea de relații interpersonale, ce le determină performanțele. De aceea, dezvoltarea structurilor intelectuale ne apare ca fiind o construcție socio-cognitivă. Dar după cum arată reprezentanții psihologiei sociale, practica activităților de grup presupune o asemenea organizare, încât aceste interacțiuni să fie generatoare de confruntări socio-cognitive, pentru că „interacțiunea socială nu este constructivă decât dacă induce o confruntare între soluțiile divergente ale partenerilor" (Willem Doise, Gabriel Mugny, 1998, p. 97). Conflictele trebuie să fie suficient de importante pentru a-i determina să elaboreze instrumente cognitive, care să le permită o rezolvare adecvată. Despre valoarea acestei confruntări se afirmă: „...controversa favorizează curiozitatea de a ști și incertitudinea cu privire la justețea vederilor proprii, o căutare activă a informației complementare și, ca urmare, o performanță superioară" (ibidem, p. 208). Învățarea este un

proces individual, precizează Ioan Cerghit (1983), dar datorită faptului că se realizează în cadre social-grupale şi relaţionale este, deopotrivă, un proces social într-un dublu sens:

a) în contexte şcolare rezultatele individuale sunt influenţate de nivelul performanţial al grupului;

b) în şcoală elevii îşi însuşesc nu numai cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, ci şi comportamente sociale (tipuri de relaţii şi raporturi sociale);

Activitatea de grup are un efect de facilitare, ceea ce explică o mai mare rapiditate în execuţie şi rezultatele superioare obţinute în îndeplinirea unei sarcini. Acest lucru este posibil deoarece aici are loc un schimb de informaţii şi o combinare a aptitudinilor participanţilor. Un grup dispune de mai multă informaţie, deoarece fiecare dintre membrii săi îşi aduce contribuţia şi, totodată, are acces la experienţele celorlalţi. Intervine, ca efect statistic, o creştere ipotetică a resurselor (Ioan Radu, 1994), care are ca rezultat o productivitate superioară în rezolvarea problemelor. În grup are loc o compensare a cunoştinţelor, întrucât membrii săi pot sesiza aspecte multiple, pot realiza asociaţii, corelaţii, dezvoltări ale ideilor avansate, astfel încât ajung la un rezultat inedit (Alexandru Roşca, 1981). Pe de altă parte, situaţia de coacţiune devine o sursă potenţială de activare, stimulare, motivare şi de contagiune a pasiunii. Schimburile pe plan individual şi social astfel realizate contribuie la dezvoltarea personalităţii individuale.

6.2. *Modul de desfăşurare a activităţii organizate pe grupe de elevi*

Într-o activitate organizată pe grupe, elevii colaborează pentru a rezolva o sarcină complexă de instruire, sub îndrumarea profesorului care coordonează eforturile şi apreciază la final rezultatele. Atunci când formăm grupurile de elevi, în vederea rezolvării unor sarcini didactice, putem acţiona, de regulă, în două moduri:

a) lăsăm elevilor iniţiativa de a forma echipele (grupuri informale), pe baza relaţiilor de simpatie sau în funcţie de interesul şi dorinţa comună de a realiza sarcina propusă;

b) profesorul procedează el însuşi la constituirea grupurilor (grupuri formale), după criterii cum ar fi: ordinea alfabetică a elevilor, locul ocupat în clasă, aptitudini puse în joc etc.;

Sarcina este rezolvată în comun, prin colaborarea membrilor grupului, urmând ca rezultatele activităţilor desfăşurate să fie prezentate apoi în faţa clasei. Au loc confruntări şi dezbateri pe marginea răspunsurilor oferite de către fiecare grup, după care profesorul procedează la o evaluare a rezultatelor activităţii.

Într-o activitate de grup, când se urmăreşte soluţionarea unor probleme, elevul se vede pus în faţa unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru al grupului îşi exprimă părerea şi o argumentează, comentează şi interpretează, propune ipoteze de lucru şi participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacţiunea cu ceilalţi să-şi atingă scopul, elevul trebuie să ia în considerare toate opiniile expri-

mate, să realizeze comparații și aprecieri critice, să participe la soluționarea comună a problemei pusă în discuție, ceea ce are un rol important în dezvoltarea sa intelectuală. Piaget arată că discuția nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt și acest scop este posibil atunci când concepțiile sale nu sunt rigide, stereotipe sau dominate de propriul punct de vedere limitat. Așa se prezintă lucrurile atunci când gândirea individului dobândește o „organizare grupală". Condițiile intelectuale ale cooperării într-un grup sunt îndeplinite, așadar, atunci când fiecare membru al său este capabil să-i înțeleagă pe ceilalți și să-și adapteze acțiunea și contribuțiile la ale acestora. Piaget a numit această capacitate de schimb reciproc între membrii grupului „reciprocitatea gândirii lor". În cadrul grupului se creează un sentiment comun de responsabilitate, care îndeamnă pe fiecare să depună un efort maxim pentru soluționarea problemei cu care se confruntă. Dacă este necesar, grupul ia atitudine față de cei care încearcă să se sustragă îndatoririlor. Toate acțiunile întreprinse sunt coordonate și orientate în direcția identificări unei soluții comune. Are loc un proces de prelucrare a informațiilor oferite de membrii grupului și de evaluare a posibilităților, care se finalizează prin luarea unei decizii privind soluționarea problemei.

6.3. Exemple de metode de lucru în grup

1) Metoda predării-învățării reciproce

Varianta nr. 1. Se oferă întregii clase un anumit text spre studiu. Clasa este împărțită în patru grupuri, corespunzătoare a patru roluri:

a) rezumarea – expunerea a ceea ce este mai important din ce s-a citit (se face un rezumat);

b) punerea de întrebări – listarea unui set de întrebări despre informațiile citite (cel ce pune întrebările trebuie să cunoască și răspunsul);

c) clarificarea – discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles (soluționarea neînțelegerilor);

d) prezicerea – exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

După ce elevilor li se explică scopul urmărit și modul de lucru, membrii fiecărui grup urmează să coopereze în realizarea aceluiași rol. Astfel, grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le va adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi, iar grupul D dezvoltă predicții. În final, fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta nr. 2. Pentru textele mai mari se procedează astfel:

a) se împarte textul în părți logice;

b) se organizează colectivul în grupe de câte patru elevi;

c) aceștia au fiecare câte un rol: rezumător, întrebător, clarificator, prezicător;

d) se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte;

e) echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit;

f) în final, fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, învățându-i pe ceilalți colegi (din alte grupe) despre textul citit de ei, stimulând discuția pe temele studiate.

Avantajele acestui mod de lucru în grup pot fi sintetizate astfel:

a) stimulează și motivează elevii;

b) ajută elevii în învățarea tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le vor putea folosi apoi și în mod independent;

c) dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea, capacitatea de ascultare activă;

d) dezvoltă priceperea de a selecta esențialul dintr-un text.

2) Metoda Jigsaw (Mozaicul)

Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi. Etapele parcurse sunt următoarele:

1) Pregătirea materialului de studiu. Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme. Opțional, poate stabili pentru fiecare subtemă elementele principale, pe care trebuie să pună accentul cursantul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic, care va putea fi completat numai atunci când cursantul studiază materialul. Profesorul realizează o fișă-expert în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2) Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. Fiecare elev studiază subtema primită, citind textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3) Constituirea grupurilor de experți. După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. La fel procedează și elevii cu numerele 2, 3, 4 sau 5.

4) Discuțiile în grupurile de experți. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială. Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării-învățării colegilor din echipa inițială.

5) Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare. Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Specialiștii într-o subtemă pot demonstra/argumenta o idee,

citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul desenelor, fotografiilor, diagramelor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze fiecare, realizându-și propriul plan de idei.

6) Evaluarea. Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment, elevii sunt gata să dovedească ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau poate da spre rezolvare fiecărui cursant o fișă de evaluare.

Principalele avantaje pe care le aduce această metodă în instruirea elevilor sunt următoarele:

a) Metoda mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităților de comunicare, cooperare, reflecție, gândire creativă și rezolvare de probleme. Esențială este interdependența dintre membrii grupului, care îi stimulează să coopereze. Sarcina nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare își aduce contribuția.

b) Prin intermediul acestei metode se anihilează tendința de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât cursanții cu abilități deosebite învață de la ceilalți în aceeași măsură în care ei își ajută colegii să înțeleagă și să-și însușească o subtemă.

6.4. Valențele formative ale activităților de grup

Activitatea de grup se dovedește a fi eficientă nu numai în vederea realizării unor condiții mai bune formări intelectuale, dar și pentru realizarea obiectivelor de educație socială și morală. De ce, ne spune Robert Dottrens: „Pe plan intelectual și afectiv, colaborarea favorizează schimburile, confruntările. Ea educă spiritul cetățenesc, la unii scoate în evidență spiritul de conciliere sau din contră, spiritul de opoziție, prin care se manifestă particularitățile individuale de caracter, face să apară și să fie cunoscuți conducătorii, liderii, cărora profesorii trebuie să le acorde o atenție specială" (1970, p. 48). Cooperarea în cadrul activităților de grup răspunde exigențelor sociale de formare (dobândirea competențelor de relaționare și de comunicare).

Activitatea de grup poate fi organizată nu numai în vederea realizării celor mai bune condiții ale formării intelectuale, ci și pentru scopuri de educație morală și socială. Putem considera, așadar, că ansamblul manifestărilor relaționale este determinant pentru evoluția personalității elevilor. Contribuția activităților de grup la dezvoltarea personalității elevilor, sub aspect moral și social, ar putea fi sintetizată astfel:

a) favorizează formarea trăsăturilor pozitive de caracter și personalitate: inițiativă, principialitate, cooperare, spirit critic și autocritic, respect reciproc;

b) elevii au ocazia să-și cunoască mai bine aptitudinile, calitățile intelectuale și morale, de voință și caracter;

c) permit manifestarea şi consolidarea calităţilor morale: colegialitate, sinceritate, onestitate, modestie, altruism;

d) formează trăsături morale pozitive ale comportamentului elevilor: solidaritate, perseverenţă, responsabilitate etc.;

e) îmbogăţesc experienţa socială a elevilor, obişnuindu-i să gândească prin reciprocitate, să ţină seamă de opiniile celorlalţi.

Următoarele comportamente ale profesorului stimulează, în diverse situaţii de predare-învăţare, aşa-numita „dezvoltare socială" a elevilor:

a) stimulează sensibilitatea elevilor faţă de problemele cu care se confruntă comunităţile din care fac parte;

b) încurajează elevii să abordeze activ problemele sociale, politice sau economice;

c) oferă elevilor ocazii de a participa la luarea deciziilor şi la stabilirea regulilor;

d) concep activităţi şi ridică probleme care solicită reflecţia elevilor în domeniul etic şi social;

e) încurajează adeziunea lor la principii etice şi sociale;

f) stimulează simţul de răspundere şi respectul faţă de ceilalţi;

g) ajută elevii să respecte diferenţele individuale şi de grup;

h) ajută elevii să înţeleagă condiţionarea cauzală a propriilor acţiuni;

i) stimulează dezvoltarea afectivă şi integrarea socială a elevilor (sentimente de apartenenţă la grup, responsabilităţi faţă de ceilalţi etc.).

Competenţele de relaţionare se dezvoltă foarte bine în cadrul activităţilor de grup, unde elevii îşi folosesc cunoştinţele şi priceperile pentru a duce la bun sfârşit o sarcină comună. În interiorul grupului se construieşte un mediu dinamic propice stabilirii relaţiilor de *„face to face"*, care îl antrenează pe individ în procese de informare, comunicare, acţiune şi creativitate. Un mediu care face posibilă manifestarea:

a) atitudinii de cooperare;

b) capacităţii de organizare şi conducere;

c) capacităţii de luare în comun a deciziilor;

d) respectului pentru opiniile celuilalt;

e) responsabilităţii individuale şi colective.

Raporturile interpersonale stabilite în cadrul activităţilor de grup determină nu doar achiziţiile cognitive ale elevilor, ci şi pe cele dezirabile în plan moral şi social. Procesul de influenţare reciprocă îşi aduce o contribuţie importantă la formarea personalităţii elevului. Prin interacţiunea cu ceilalţi, elevul achiziţionează şi interiorizează elemente socio-culturale – simboluri, valori, norme, modele, aspiraţii, idealuri – pe care le integrează în structura personalităţii sale, ceea ce îi facilitează integrarea socială. Se dezvoltă trăsăturile morale: generozitatea, altruismul, solidaritatea, dăruirea de sine. Dacă privim educaţia drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competenţelor de relaţionare trebuie să reprezinte un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

7. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

7.1. Tehnologia informaţională – componentă a procesului de învăţământ

Răspândirea tehnologiei informaționale în societatea contemporană, utilizarea acesteia în toate domeniile de activitate umană a influențat într-un mod fundamental şi educația. Sistemul de învățământ a reacționat prompt la noile exigențe de formare impuse de dezvoltarea societății contemporane, asimilând aceste rezultate ale progresului tehnico-ştiințific şi integrându-le în propriile strategii de acțiune. Un efort considerabil a fost depus în ultimii ani pentru transformarea acestei tehnologii într-o veritabilă componentă a procesului de instruire şi educare, chiar dacă lipsa de fonduri şi uneori ignoranța s-au dovedit a fi bariere greu de trecut. Pedagogii nu au ezitat să-şi exprime încrederea în consecințele pozitive ale valorificării noilor tehnologii în activitățile şcolare: „Speranța fără precedent pentru viitorul învățământului se leagă mai ales de utilizarea computerelor...", scrie Ioan Cerghit (2001, p. 97). Valențele instructiv-educative ale utilizării rețelelor de computere în şcoală, dovedite prin numeroase cercetări psiho-pedagogice, au asigurat mobilurile acestui proces de inovare.

Ca urmare a informatizării învățământului a apărut un nou mod de organizare a învățării: instruirea asistată de calculator. Această tehnologie de tratare, stocare şi comunicare a informației le apare unor pedagogi ca fiind „cea mai bogată în resurse şi cea mai adaptabilă dintre maşinile de instruire" (George Văideanu, 1988, p. 243). În această calitate, calculatorul permite obținerea unor performanțe şcolare superioare şi, în perspectivă, o mai bună integrare socio-profesională a elevilor. Nevoile de informare şi de documentare pot fi satisfăcute nu numai apelându-se la textul scris al cărții, care, bineînțeles, nu îşi pierde din importanță, ci şi la documentele informatice. Cărțile nu mai constituie, precum în trecut, singurul mijloc de instruire şi educare, pentru că vastul câmp al informării şi documentării, constituit prin intermediul tehnologiilor informatice, a dobândit o importanță deosebită. Bazele de date, simulările şi accesul la Internet pot înlesni experiențe şi informări complexe, asigurând elevilor o calitate sporită în pregătire. Avantajele utilizării acestor noi resurse tehnologice nu se reduc însă doar la atât, contribuind la dezvoltarea învățământului sub multe alte aspecte: „Se vor deschide noi perspective practicilor educaționale, datorită unor mutații ce vor avea loc la nivelul: structurii instituționale şi funcționale a învățământului, adâncirii democratizării acestuia, organizării cunoştințelor şi transmiterii acestora, adică al elaborării programelor de studii şi înnoirii metodologiilor pedagogice (îndeosebi a celor de informare, demonstrație, aplicații practice şi evaluare), ridicării calității învățământului, accelerării progreselor în instruire, calificărilor profesionale, formării personalului didactic etc." (Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, 1988, p. 208). Trebuie evidențiate şi avantajele aduse în managementul şcolar sau în cercetarea pedagogică. Există, aşadar, suficiente rațiuni pentru a încuraja pătrunderea rețelelor de calculatoare în câmpul educației.

Orice informație, inclusiv fotografii, imagini în mișcare și sunete, poate fi transformată într-un mesaj multimedia. Ceea ce erau înainte media diferite sunt acum combinate într-un singur mediu (CD-ROM computer). Altfel spus, mai multe media fuzionează pentru a oferi un tablou integrator de date; acesta este procesul formării multimedia, care unește moduri de expresie diferite în scopul obținerii unei comunicări globale. Prin termenul „multimedia" desemnăm, așadar, un complex tehnologic capabil să combine într-un tot unitar elemente care, de altfel, necesită tehnologii diferite. Astfel, un CD-ROM înmagazinează text scris, imagini și sunete, putând fi citit cu ajutorul unui singur mijloc tehnic: calculatorul. Actualele calculatoare dispun de o gamă largă de capacități multimedia. Se spune însă că viitorul nu aparține calculatorului individual, ci unui sistem global de calculatoare interconectate (Anthony Giddens, 2000). Rețeaua Internet, considerată a fi „cel mai mare, complet și complex instrument de învățare din lume" (Allen L. Wyatt, 1995, p. 4), oferă utilizatorilor posibilități imense de comunicare și informare. Pătrunderea acestei rețele în toate instituțiile și la toate nivelurile de învățământ reprezintă un progres remarcabil pe calea optimizării procesului instructiv-educativ.

Educația a profitat întotdeauna de inovațiile în domeniul tehnologiilor comunicaționale, inovații care au impus chiar o reconsiderare a noțiunii de „nevoie educativă". Posibilitățile oferite de noile tehnologii informatice și de comunicare au determinat un interes crescut pentru utilizarea lor în câmpul educației. Introducerea lor în școală are un impact puternic asupra procesului de învățământ, deoarece deschid noi perspective practicilor educaționale și contribuie efectiv la dezvoltarea acestora. Despre schimbările survenite în viața școlii, sociologul Anthony Giddens scrie: „Se spune că noile tehnologii nu doar că vor îmbogăți planul de studii existent, ci îl vor submina și transforma. Căci tinerii de azi deja cresc într-o societate dependentă de media și de informație și sunt mult mai familiari cu tehnologiile ei decât majoritatea adulților, inclusiv profesorii lor (...). Unii vorbesc despre o «revoluție a clasei»: apariția «realității virtuale desktop» și sală de clasă fără pereți" (2000, p. 464). Multe experiențe educaționale au fost organizate pornind de la această idee, noile tehnologii de informare și de comunicare integrându-se eficient în procesul de învățământ.

La nivelul activităților curente de predare și învățare noile medii permit o comunicare pedagogică ce nu se mai reduce la vorbire sau la scriere, ci include întregul registru de mijloace specifice dinamicii comunicării de tip multimedia. Utilizarea materialelor didactice pe suport informatic prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: un management eficient al învățării, informarea rapidă, individualizarea instruirii, învățarea prin descoperire, realizarea unui feedback permanent apt să asigure învățarea de tip interactiv, oportunități de aprofundare, simulare, rezolvare de probleme, structurarea experiențelor de învățare ale elevilor și studenților în funcție de nevoile și posibilitățile lor individuale. Datorită modului de lucru online, aceștia au posibilitatea să se implice în demersuri interactive, ceea ce mai greu se poate realiza în sala de clasă tradițională.

Un rol important în instruirea asistată de calculator îl au programele (software) realizate special în acest scop şi care îndeplinesc funcţii diverse, dar complementare. O tipologie a programelor destinate activităţilor de învăţare ne prezintă Jean-Pierre Dufoyer (1988):

a) Programe de informare. Cu ajutorul lor se oferă noi cunoştinţe, care urmează să fie învăţate. Structura pe care o prezintă este una de tip prezentare;

b) Programe de exerciţii. În acest caz, calculatorul nu este folosit pentru a obţine noi cunoştinţe, ci pentru a le repeta şi aplica pe cele deja acumulate;

c) Programe de evaluare. Calculatorul este utilizat pe post de interogator şi de corector. Poate oferi chiar note sau un bilanţ, precum şi sugestii pentru continuarea învăţării;

d) Programe de modelare. Prin acest tip de programe, elevul (studentul) este confruntat cu un caz particular sau cu un ansamblu de date particulare; el poate schimba câţiva parametrii constatând efectele acestei schimbări, ceea ce îi permite să construiască, puţin câte puţin, un model (sau o lege generală) şi să o testeze, să o verifice;

e) Programe utilitare. Nu oferă cunoştinţe noi, ci asigură asistenţă construcţiei de texte, desene, grafice etc. sau asistenţă în gestionarea documentelor, a cunoştinţelor.

f) Programe de simulare. Acestea sunt destinate dobândirii de noi cunoştinţe şi consolidării lor în afara unor situaţii adevărate, dar utilizabile în circumstanţe reale.

Aplicaţiile software folositoare în câmpul educaţiei au cunoscut o rapidă dezvoltare în ultimul timp. Noua lume a tehnologiilor informaţionale (hipermedia) este legată nemijlocit de fundamentele educaţiei prin culegerea, organizarea şi transmiterea informaţiei, simularea unor procese, asistarea învăţării unor teme sau discipline de studiu, stimularea creativităţii, stimularea activităţilor de grup sau medierea interacţiunilor profesor-elev şi elev-elev. Nu este vorba numai despre demersurile instructive întreprinse în şcoală, ci şi despre activităţile independente de învăţare realizate acasă, numeroase soft-uri educaţionale fiind disponibile elevilor.

7.2. Caracterul interactiv al IAC

În literatura pedagogică recentă se vorbeşte despre „învăţarea multimedia", ca tip de demers novator, cu un mare potenţial formativ, dar care solicită din partea instituţiei şcolare asumarea de noi responsabilităţi. Despre această formă de învăţare, Muşata Bocoş scrie: „Simularea şi comunicarea electronică, în general, aplicaţiile şi inovaţiile multimedia, oferă învăţământului oportunităţi de confruntări cognitive, obligă la instruire activă şi interactivă, repun pe tapet practicile autoformatoare şi conduc la autonomie cognitivă şi informaţională. Însă, la rândul ei, şcoala trebuie să sufere transformări, în sensul de a favoriza elevilor apropierea de

noile modalități de lucru, specifice cybernavigării informaționale și cognitive, formarea capacităților de lucru specifice, construirea ocaziilor favorabile pentru ca elevii să realizeze noi cuceriri cognitive în condiții de autoformare și autonomie câștigată progresiv" (2002, p. 291). Este o formă de învățare bazată nu doar pe o descoperire autonomă de noi cunoștințe, ci și pe abordări interactive prin intermediul situațiilor-problemă.

Caracterul interactiv al activităților de învățare în care se folosește computerul este subliniat și de către alți autori. Miron Ionescu și Vasile Chiș (1992) arată că programele de instruire oferite pe această cale necesită intervenția elevului (studentului), prin comenzi specifice, pentru a se realiza și, fapt semnificativ, capacitatea computerului de a oferi o nouă informație drept replică la răspunsul utilizatorului (vezi fig. nr. 3). Parcurgerea acestor programe de instruire presupune un dialog continuu între elev (student) și computer.

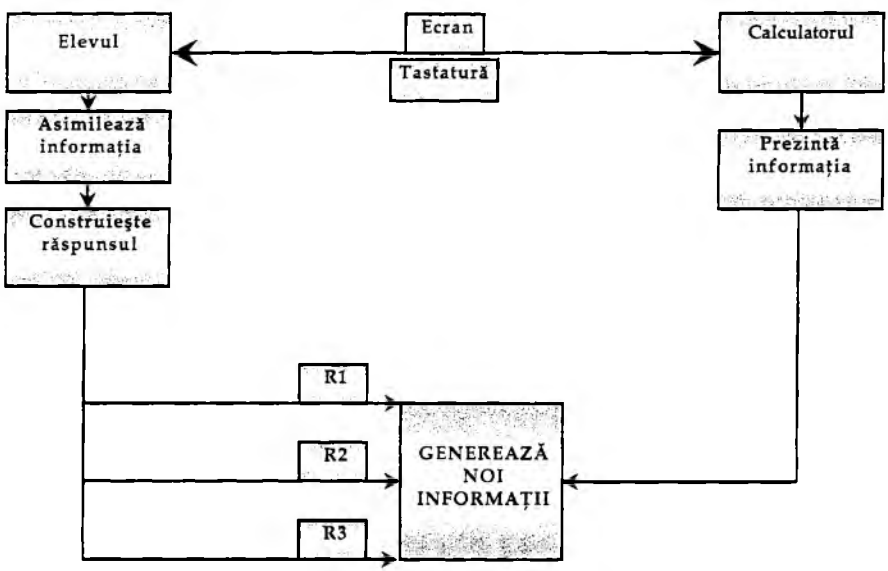


Figura nr. 3: Schema generală a comunicării elev-calculator
(Miron Ionescu, Vasile Chiș, 1992, p. 153)

Calculatorul, sistemele multimedia sunt tehnologii de comunicare interactivă. În general, noțiunea de „interactivitate" desemnează procese de comunicare în cadrul cărora emițătorul și receptorul joacă, alternativ, rolul de comunicator, fiecare primind un feedback imediat și complet. Comunicarea de masă convențională, realizată prin presa de toate felurile, nu este interactivă decât într-o mică măsură, pentru că, așa cum am văzut deja, fluxul unilateral de mesaje nu permite publicului să ofere și comunicatorilor să primească un astfel de feedback. Cel care transmite mesajele nu știe ce fac membrii publicului în momentul receptării, ce gândesc sau ce simt, iar aceștia, la rândul lor, nu-și pot exprima reacția față de sursă decât

eventual mai târziu şi în orice caz parţial. Interactivitatea înseamnă însă un control reciproc, exercitat îndeosebi asupra conţinutului comunicării interpersonale. Tehnologiile de comunicare nu permit acelaşi grad de interactivitate ca şi comunicarea interpersonală, dar, într-o oarecare măsură, datorită noilor reţele informaţionale (Videotex, reţeaua On-line, programele educaţionale interactive) deosebirile tind să se estompeze.

7.3. Avantajele şi dezavantajele IAC

Recursul la instruirea asistată de calculator se justifică prin avantajele pedagogice pe care le prezintă. Cu ajutorul calculatorului, elevii au acces la surse de informare dincolo de clasă şi de manuale, dezvoltându-şi, totodată, abilităţi de procesare a informaţiei, din ce în ce mai importante în perspectiva vieţii sociale active. Bazele de date, CD-ROM-urile documentare, programele educative, simulările şi accesul la Internet pot înlesni experienţe şi informări complexe, pe măsură ce utilizatorii dobândesc cunoştinţele şi abilităţile necesare, asigurându-se o calitate sporită învăţământului. În cadrul activităţilor didactice curente sau în timpul celor desfăşurate în afara şcolii, calculatorul permite o documentare bogată şi variată, furnizând cu rapiditate un mare volum de informaţii, situaţie pe care am putea să o caracterizăm, preluând o expresie a sociologului Abraham Moles, drept „bogăţie comunicaţională". Avantajele sunt semnificative şi sub aspect formativ, pentru că instruirea asistată de calculator permite o mai bună organizare a informaţiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporeşte disciplina gândirii şi asigură un plus de motivare a învăţării.

Cu toate că este atractivă şi prezintă virtuţi de necontestat, o astfel de organizare a învăţării stârneşte însă o serie de îndoieli în ce priveşte eficacitatea. Faptul că presupune implicare şi un efort personal de descoperire este, incontestabil, un aspect pozitiv. Forma atractivă de prezentare a informaţiei poate asigura, de asemenea, un plus de motivare a elevului. Dar, se întreabă Michael Dertouzos, profesor la *Massachusetts Institute of Technology*, va reţine copilul respectiva informaţie şi o va înţelege mai bine decât dacă ar fi obţinut-o citind o carte sau ascultând explicaţiile profesorului? Se vor dezvolta mai bine priceperile şi deprinderile? Un răspuns tranşant se pare că este greu de dat. Autorul în discuţie ne îndeamnă la prudenţă. Avantajele ce se obţin atunci când elevul are posibilitatea de a-şi autodirija şi autocontrola învăţarea realizată cu sprijinul calculatorului sunt puse în cumpănă de pierderea îndrumării acesteia de către profesor. Noua tehnologie este impresionantă sub aspectul posibilităţilor de transmitere a informaţiei. Dar în perspectivă educaţională acest lucru nu este suficient. Stimularea, îndrumarea, coordonarea şi evaluarea învăţării de către profesor sunt absolut necesare. De modul în care acesta îşi joacă rolul depinde succesul educaţiei; un rol pe care tehnologia informaţională nu-l poate suplini. Competenţa şi devotamentul profesorului vor rămâne şi în continuare cea mai importantă condiţie asiguratorie a succesului.

8. EDUCAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR

8.1. Controverse teoretice

Într-o societate care înregistrează rapide şi profunde transformări ştiinţifico-tehnice, economice, sociale şi culturale, educarea elevilor dobândeşte dimensiuni noi. Prin actualul *Curriculum şcolar* se promovează un învăţământ apt să formeze gândirea independentă şi creativă a elevilor, valorificând întregul potenţial intelectual, afectiv şi motivaţional al acestora, descurajând, totodată, *doping-ul* informaţional şi memorarea mecanică.

Educarea creativităţii a fost adeseori subiect de controverse. Împotriva unei astfel de posibilităţi s-au ridicat voci, care au obiectat că ar exista o incompatibilitate între ideea de instruire deliberată şi creativitate, a cărei trăsătură definitoare este originalitatea, adică producerea a ceva nou, imprevizibil, necunoscut încă, situat dincolo de orice şabloane. Cum poţi oferi reţete de învăţare pentru ceva care este opus lucrurilor deja cunoscute? O astfel de interogaţie întâlnim la B.F. Skinner, pentru care „a învăţa adevăratul comportament creator este, totuşi, o contradicţie în termeni" (1971, p. 84). Pe elev nu-l putem învăţa comportamentul original, pentru că prin însuşi acest fapt el şi-ar pierde originalitatea. Alţi autori, precum J.P. Guillford, S. Parnes, B. Schwartz, consideră că într-o oarecare măsură activitatea creatoare poate fi stimulată şi dezvoltată prin tehnici deliberate (cf. Ana Stoica, 1983). S-a afirmat chiar că şi originalitatea este o conduită învăţată (I. Maltzman). Ca şi cea mai mare parte a comportamentului general uman, susţine J.P. Guillford, activitatea creatoare presupune multe abilităţi învăţate.

A crea înseamnă a produce ceva nou (idei, teorii, modele, strategii de acţiune etc.) în raport cu ceea ce este deja cunoscut. Rămâne însă de răspuns la întrebarea: Produsul creativităţii trebuie să fie nou pentru individ sau trebuie să fie nou în sensul unei contribuţii aduse cunoaşterii umane? David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson (1981) consideră că numai indivizii capabili să-şi aducă contribuţia la sporirea cunoştinţelor umane pot fi consideraţi cu adevărat persoane creatoare. Într-o astfel de perspectivă, măsura în care elevii se pot manifesta creativ este considerabil redusă. Pe de altă parte, autorii menţionaţi afirmă că orice individ dispune de un potenţial creativ şi poate manifesta un comportament creator, pentru că orice individ posedă o experienţă pe care o poate prelucra folosindu-se de operaţii, tehnici şi scheme mintale. Prin urmare, Ausubel şi Robinson (1981) operează distincţia între „persoană creatoare" şi „creativitate" (sau comportament creator). Persoană creatoare este cel care aduce o contribuţie inedită sau originală, de mare valoare într-un domeniu, prin prisma cunoaşterii umane în sensul ei absolut. În schimb, comportamentul creator generează produse noi numai prin raportarea la experienţa trecută a individului. Sub acest aspect, realizările elevilor pot fi considerabile.

8.2. Factorii creativității

Creativitatea are la bază acțiunea convergentă a mai multor factori, care, în literatura de specialitate sunt grupați astfel: „Factorii psihici (individuali, nu psihosociali) ai creativității se pot repartiza în trei grupe: factori intelectuali (imaginație, gândire, inteligență, memorie, stil cognitiv etc.), atitudinali și factori non-intelectuali și non-atitudinali, sau de personalitate, în sensul larg al cuvântului (motivații, atitudini, caracter, temperament, interese, aspirații, voință etc.)" (Ana Stoica, 1983, p. 8). Informațiile acumulate și conservate în memoria de lungă durată sunt deosebit de importante pentru creativitate. Trebuie avut însă în vedere faptul că saturația informațională poate fi la fel de dăunătoare ca și deficitul informațional (Ion Morar, 1995). În genere, procesul de creativitate nu poate funcționa decât cu elemente cunoscute. Stocul de informații, structurile operaționale, procedeele de lucru și deprinderile de care dispune un individ constituie potențialul său creativ.

Activitatea creativă este legată totdeauna de dobândirea în prealabil a unor cunoștințe și utilizarea lor în situații noi. Creativitatea constă, de fapt, în combinarea și restructurarea elementelor în așa fel, încât să se obțină ceva nou și valoros. Prelucrarea acestora în așa-numita etapă de incubație a ideilor este indispensabilă în orice efort de creativitate. Esențiale în acest scop sunt capacitățile de restructurare asociativ-combinatorie și de transfer, astfel încât, depășindu-se schemele stereotipice, să se genereze ceva nou din vechile elemente de cunoaștere.

Noutatea ideilor este apreciată gradual, după cota de originalitate în activitate și în rezultatele acesteia. Nu de puține ori apar discuții în rândul cadrelor didactice cu privire la originalitatea dovedită a elevilor și raportarea lor la conținuturile învățate. Mulți profesori sunt de părere că există o opoziție între originalitate și recursul la cunoștințele dobândite, prin studierea diverselor surse de informare. Poate fi acceptată drept contribuție originală enunțarea pur și simplu a tot ce îi vine elevului în minte? În realitate, consideră Georges Snyders, individul nu ajunge la originalitate pretinzând a se plasa în afara oricărei învățături, a oricărei influențe, ci numai printr-o restructurare personală a ceea ce a asimilat: „Pentru elev, originalitatea nu constă în a descoperi o direcție cu totul nouă – pentru că atunci când pretindem acest lucru cădem, de fapt în șabloane – ci, dimpotrivă, în a trăi în mod personal – cu bogățiile, nuanțele, modificările pe care le aduce în acest domeniu personalitatea sa – o direcție deja existentă; în acest mod putem, treptat, să adăugăm, aici, ceva, sau, mai curând, să-i deviem cursul" (1978, p. 230). Georges Snyders refuză să creadă că expresia spontană atinge, în mod direct, prin ea însăși, originalitatea, creativitatea. Pe bună dreptate, deoarece în psihologie este acreditată ideea că la proiecte și idei noi se poate ajunge doar prin recombinarea, transformarea, prelucrarea datelor de care elevul dispune. La baza actelor creatoare se află potențialul individual sau de grup al elevilor. Valorificarea acestui potențial presupune, de fapt, utilizarea experienței dobândite în situații noi, regândirea datelor obținute, stabilirea de noi raporturi între cunoștințe și restructurări de ansamblu.

Achizițiile anterioare stau la baza unor demersuri în cadrul cărora elevul își demonstrează aptitudinile și atitudinile, se exprimă pe sine ca personalitate creatoare. Nu există muncă productivă decât dacă spiritul realizează o sinteză între reprezentările vechi și cele noi, dacă stabilește raporturi între ele, pentru a crea o unitate superioară. În efectuarea unor astfel de sarcini instructiv-educative, se lucrează cu informațiile însușite, se folosesc experiențele trecute, toate acestea fiind transferate asupra unor structuri noi. Nu se reiau pur și simplu idei, ci se sprijină noul demers întreprins pe ceva ce este deja cunoscut.

La ideile noi se ajunge, așadar, prin transformări ale experienței cognitive anterioare de care dispune individul. Un rol important în creație revine asociațiilor, combinărilor și recombinărilor de date cognitive, care trebuie să aibă un caracter liber și inedit (Mihaela Roco, 1979). Prelucrarea informațiilor dobândite anterior generează noi informații, favorizează producerea unor noi cunoștințe. Creativitatea este condiționată de o serie de capacități intelectuale:

a) capacitatea de restructurare, relaționare, modificare, transformare a sistemului de cunoștințe în conformitate cu cerințele noii situații;

b) capacitatea de analiză și sinteză;

c) capacitatea de a opera transferuri de cunoștințe;

d) capacitatea de a adopta cu ușurință ipoteze noi;

e) capacitatea de modificare a modului de abordare atunci când cel anterior nu se dovedește eficient (flexibilitatea gândirii);

f) capacitatea de a produce un număr mare și variat de idei (fluența gândirii).

J.P. Guillford (*Traits of Creativity*, 1959) considera că creativitatea este asociată, în mod deosebit, cu gândirea divergentă, caracterizată prin fluența, flexibilitate și originalitate. Totuși creativitatea nu se limitează la factori intelectuali. Un rol deosebit îl au factorii de personalitate: inițiativa, implicarea motivațională și emoțională, interesul, pasiunea, curiozitatea, voința, atitudinea, sensibilitatea la probleme, încrederea în sine, perseverența în urmărirea unor scopuri îndepărtate etc. Componenta afectiv-volitiv-atitudinală se împletește cu cea intelectuală în manifestarea comportamentului creator. Fără intervenția factorilor de personalitate, precizează Ana Stoica (1983), toate calitățile intelectuale rămân în stare potențială. Numai conlucrarea tuturor acestor factori într-o structură dinamică complexă, poate asigura manifestarea creativității.

8.3. Direcțiile intervenției instructiv-educative

După cum am văzut anterior, creativitatea angajează acțiunea corelată a mai multor factori: cognitivi, aptitudinali, volitivi, motivaționali, afectivi, atitudinali. Ori, educarea creativității presupune tocmai cultivarea la elevi a unor capacități intelectuale și a unor trăsături de personalitate. Sunt vizate pentru formare și dezvoltare:

a) spiritul de observație;

b) capacitatea de interpretare, redefinire, reformulare;
c) capacitatea de analiză şi sinteză;
d) capacitatea de a sesiza legături imediate între datele deţinute, de a efectua asocieri şi corelaţii;
e) capacitatea de a efectua structurări şi restructurări ale conţinuturilor ideatice;
f) flexibilitatea şi fluiditatea gândirii;
g) structurile psihice operatorii necesare rezolvării problemelor într-o manieră inedită;
h) conexiunile intra şi inter disciplinare;
i) curajul de a avea iniţiative personale şi perseverenţa în urmărirea scopurilor propuse;
j) curiozitatea epistemică, motivaţia intrinsecă, interesele, pasiunile, atitudinile;

În cadrul activităţilor didactice concrete, profesorul trebuie să aibă permanent în atenţie obiective ţinând de stimularea creativităţii elevilor. El va concepe situaţii de instruire în care va recurge la metodologii comunicativ-explicative, integrativ-conversative, la problematizări şi activităţi independente menite să antreneze integral personalitatea elevilor (Miron Ionescu, 2000). Deosebit de utilă în acest scop, este elaborarea unor lucrări pe o anumită temă sau pe o temă la alegere (eseuri, disertaţii, monografii, studii etc.) sau tehnicile operante în condiţii de grup (brainstorming, studiul de caz, reuniunea Panel, sinectica, „Phillips 6-6", metoda „6-3-5"). Prin practicarea unor astfel de metode li se oferă elevilor posibilitatea de a se exprima în mod liber pornind de la ceea ce simt, de la un mod personal de a-şi pune probleme şi de ale soluţiona. Educarea şi exprimarea însuşirilor proprii personalităţii elevilor se realizează prin crearea unor contexte situaţionale eliberate de stereotipii, astfel încât cei care învaţă să fie antrenaţi şi să participe la dobândirea deprinderilor şi strategiilor intelectuale instrumental-creative, specifice unor domenii de cunoaştere.

Modelarea personalităţii elevilor, conform noilor exigenţe formative, presupune sarcini de lucru axate cu deosebire pe educarea creativităţii. Accentul se deplasează de la preocuparea pentru simpla acumulare de cunoştinţe la preocuparea de a opera cu ele, de a gândi independent, de a exersa facultăţile de imaginaţie şi reflecţie. O schimbare foarte importantă, pentru că, în acest fel, se formează oameni capabili de o mai bună participare la viaţa societăţii.

Stimularea creativităţii elevilor nu este o sarcina uşoară pentru cadrul didactic, atât datorită complexităţii sarcinilor, cât şi datorită obstacolelor pe care elevii trebuie să le depăşească uneori: blocajele emoţionale, blocajele ce ţin de factori culturali sau de mediu, prejudecăţile şi conformismul, expectanţele necorespunzătoare şi critica prematură a profesorului. O atitudine adecvată din partea acestuia şi adoptarea unui stil de lucru persuasiv pot contribui la depăşirea acestor obstacole. Prin intermediul metodelor pe care le vom menţiona în cele ce urmează se descoperă şi se dezvoltă potenţialul intelectual al elevilor, în spiritul libertăţii, originalităţii şi independenţei în gândire. Ele solicită imaginaţia, gândirea divergentă, inteligenţa, creativitatea, atitudinile, interesele, motivaţia, trăsăturile caracteriale.

Recurgând la astfel de metode, care permit exprimarea personalității (elaborarea de lucrări, asaltul de idei, studiul de caz etc.), profesorul îi îndrumă pe elevi spre:

a) culegerea și valorificarea unor date, altele decât cele prezentate în manuale;
b) elaborarea și evaluarea unor idei;
c) o amplă circulație și dezbatere a ideilor;
d) toleranță față de ideile noi sau față de ideile altora;
e) analiza și comentarea unor erori;
f) reformularea într-o viziune personală a unor opinii;
g) independență în elaborarea judecăților;
h) afirmarea unor atitudini critice;
i) manifestarea interesului pentru crearea noului;
j) cultivarea personalității nonconformiste;
k) formarea conștiinței de sine.

Într-o largă accepțiune, actele creatoare sunt privite ca un comportament de rezolvare a problemelor, prin descoperirea unor soluții inedite. Autori cunoscuți, cum ar fi J.P. Guillford, A.F. Osborn, R.M. Gagné, E. De Bono, D.P. Ausubel și F.G. Robinson, au abordat creativitatea în termenii rezolvării de probleme. Dar a fi creativ nu înseamnă doar a propune soluții originale, ci și a descoperi și formula probleme noi. În acest scop, individul se bazează pe un anumit bagaj de cunoștințe dobândite anterior, care vor fi folosite în diferite combinații, asociații, corelații. Competența de a rezolva probleme depinde, în mare parte, de calitatea și bogăția repertoriului său cognitiv, care urmează să fie supus restructurării și transformării, astfel încât să se obțină soluția dorită.

Personalitatea elevilor se exprimă, în cadrul activității instructiv-educative, prin producerea independentă de idei, descoperirea de soluții pentru diverse probleme, afirmarea unor puncte de vedere personale cu privire la fenomene, procese, principii, teorii, promovarea valorilor dezirabile etc. Vom prezenta în continuare câteva strategii care pot fi folosite cu succes în acest scop.

8.4. Metode de educare a creativității

8.4.1. Eseul

Acest tip de construcție ideatică permite, printr-o suită de reflecții sau meditații, o înaintare ordonată a gândirii în direcția exprimării unei perspective personale asupra unui subiect de tratat. Eseul este o lucrare de factură liberă, unde se tratează un subiect pe care autorul nu-l epuizează, deoarece, așa cum sugerează însăși denumirea: „...acesta este o «încercare»; este vorba de o încercare de a ordona, explica, interpreta datele unei probleme dintr-un punct de vedere personal, care are de partea sa argumente, dar nu încă certitudinea" (Andrei Marga, 1992, p. 13). Eseul nu este un exercițiu de erudiție, ci un itinerar reflexiv parcurs într-o problematică precisă și explicită. Elaborarea eseului necesită o integrare a cunoștințelor

însuşite anterior într-o reflecţie liberă, personală, cu privire la o chestiune. Andrei Marga identifică trei cerinţe, pe care un astfel de demers trebuie să le satisfacă:

a) dispunerea de un punct de vedere original;

b) organizarea datelor cunoscute ale problemei în jurul acestui punct de vedere;

c) dovedirea caracterului fecund al punctului de vedere în raport cu datele.

Elaborarea de eseuri constituie o modalitate complexă de dezvoltare a creativităţii elevilor. Obiectul unui astfel de demers este de a pune o problemă şi de a te strădui să o soluţionezi. Eseul este un proiect liber, coerent şi nuanţat al cărui scop este rezolvarea unei probleme. El constituie un exerciţiu spiritual, care angajează gândirea pe un itinerar reflexiv presupus de abordarea unei probleme.

A realiza un eseu înseamnă a-ţi exercita în mod liber gândirea productivă în tentativa de a rezolva precis, coerent şi nuanţat o problemă. Elevul antrenat într-o astfel de activitate dovedeşte îndrăzneala de a gândi, capacitatea de a realiza o reflecţie autonomă, argumentată şi dinamică. Compunerea unui eseu este o muncă de creaţie, care nu se confundă cu un exerciţiu de erudiţie, căci intenţia este de a întreprinde o reflecţie personală pentru rezolvarea unei probleme. Eseul este un exerciţiu de inteligenţă, nicidecum un test de memorie. Desigur cunoştinţele sunt importante, dar simpla etalare a acestora nu este formativă. Dezvoltarea intelectuală se produce prin integrarea cunoştinţelor în sânul unei reflecţii libere şi personale.

Ca modalitate de expresie, eseul este intermediar între simpla expunere de păreri şi studiul sistematic, în care fiecare părere este riguros susţinută prin argumentare. Gândirea se exersează în câmpul interogativ al unei probleme. Axul cercetării este asigurat de o idee unificatoare, în jurul căreia se organizează întreaga desfăşurare a exerciţiului spiritual. Ea comandă şi guvernează înlănţuirea dinamică a ideilor, argumentelor, demonstraţiilor, explicaţiilor. Punctul de vedere exprimat este rezultatul unei interogaţii reflexive proprii, conform unui proiect liber, coerent şi nuanţat.

Fazele elaborării unui eseu şi exigenţele metodologice presupuse:

a) Clarificarea enunţului temei de tratat (înţelegerea cerinţei prin stabilirea sensului precis al problemei puse în discuţie). În elaborarea unui eseu se porneşte de la punerea în evidenţă cu claritate a problemei, elevul urmărind ca mai apoi, folosindu-se cunoştinţele dobândite pe parcurs şi integrate într-o reflecţie personală, să se propună o soluţie susţinută prin argumente riguros organizate.

b) Pregătirea abordării. Elaborarea unui eseu este o activitate complexă, care nu se desfăşoară la întâmplare. O etapă pregătitoare este indispensabilă, căci o astfel de activitate presupune conceperea, în prealabil, a unei strategii de lucru pentru a o duce la bun sfârşit. Fără o pregătire riguroasă riscăm să nu parcurgem un itinerar reflexiv coerent şi sistematic. În această etapă elevul analizează problema pusă în discuţie, reactualizează din memorie cunoştinţele de care are nevoie, anticipează argumentele pe care îşi va întemeia susţinerile şi proiectează un plan de redactare, care să-i permită o construcţie coerentă, evitând improvizaţiile şi divagaţiile inutile. Pot fi identificate următoarele momente ale etapei pregătitoare:

- analiza atentă a cerinţei, pentru a se evita pericolul situării în afara subiectului;

- inventarul/definirea/analiza termenilor ce figurează în enunțul subiectului;
- căutarea semnificației de ansamblu a formulării subiectului;
- punerea la punct a unei problematici organizate (chestionare, problemă, miză, plan);
- selectarea cunoștințelor ce oferă piste de cercetare și analiză, care vor fi adaptate judicios la solicitările demersului întreprins;
- stabilirea direcției pe care să o urmeze reflecția personală.

c) Stabilirea planului de elaborare a eseului. Un plan bine conceput stabilește o axă a cercetării și reflecției, ce permite o articulare coerentă și riguroasă a ideilor și o structură formală de ordine și armonie a părților. Această etapă este necesară pentru a asigura rigoare și coerență redactării, precum și pentru a evita abaterile de la subiect. El nu trebuie să reprezinte însă o structură inertă, ci un cadru deschis și mobil al reflecției. Se întocmește în așa fel încât să corespundă cerinței de completitudine, precizându-se diviziunile mari ale lucrării și ideea principală ce se dezvoltă în fiecare dintre acestea.

d) Redactarea eseului se face urmând traseul schematic din plan. În conținutul său vor fi prezentate reflecțiile personale cu privire la subiectul tratat, raportate atunci când este cazul la ideile altora. Lucrarea se structurează pe trei mari părți: introducere, dezvoltare, concluzie.

Introducerea. Deși ignorată uneori, introducerea scurtă, concisă, precisă are un rol deosebit. Într-o abordare succintă, putem spune că menirea sa constă în:

- prezentarea subiectului, a interogației și problematizării, fără parafrazări, banalități și truisme;
- anunțarea clară și distinctă a sensului formulării subiectului;
- determinarea legăturilor conceptuale;
- punerea în discuție a mizei soluționării problematicii puse în discuție;
- anunțarea planului viitor al lucrării;
- sublinierea dificultăților sau obstacolelor ce vor trebui depășite.

Introducerea nu trebuie să anunțe și soluția problemei abordate. Cu toate că nu se constituie într-un plan sumar al eseului, poate sugera însă diviziunile acestuia.

Dezvoltarea temei. Acest moment presupune tratarea subiectului într-o manieră personală, ceea ce nu înseamnă că nu pot fi invocate și ideile unor autori de referință în domeniu, oferindu-se citate, dar fără a se abuza în acest sens. Dezvoltarea temei trebuie să răspundă, la rândul său, unor exigențe de natură metodică:

- înaintarea ordonată și riguroasă în tratarea temei;
- clarificarea progresivă a conceptelor, relevându-se noi fațete și noi nuanțe;
- evitarea asimilărilor pripite, determinărilor conceptuale sumare, amalgamărilor conceptuale, simplelor asociații de idei;
- luarea în considerare și evaluarea punctelor de vedere divergente;
- atitudinea critică în raportarea la diferitele puncte de vedere;
- organizarea unei reflecții personale asupra problemei puse în discuție;
- utilizarea unor procedee în dezvoltarea conținutului: demonstrații, argumentări, explicitări conceptuale, exemplificări;

- argumentarea corectă a susținerilor și coerența înlănțuirii lor;
- stil simplu și clar de exprimare și prezentare, cu respectarea cerințelor logice, gramaticale, estetice;
- exprimarea să fie clară și corectă din punct de vedere logic și gramatical.

Concluzia. Eseul se încheie cu elaborarea concluziilor, care dovedesc că itinerarul reflexiv a fost dus până la capăt. La nivelul concluziilor se precizează foarte clar soluția oferită problemei ridicate în introducere. Nu este vorba de un rezumat, ci de un bilanț al dezvoltării temei, care relevă în termeni concișisoluția problemei puse în introducere. Concluziile trebuie să reprezinte ceva nou și sugestiv și nu trebuie să fie definitive, închise, ci deschise unor noi abordări, deoarece eseul este doar o „încercare".

Practica eseului poate da rezultate deosebite în cazul elevilor care posedă un bagaj bogat de cunoștințe, capacități intelectuale, aptitudini creatoare. Ei vor învăța, în acest fel, să gândească în concepte clare și într-o manieră corectă din punct de vedere logic. Valențele sale formative sunt incontestabile. Se dezvoltă, pe această cale, potențialul intelectual al acestora, originalitatea și independența în gândire, motivații și atitudini în spiritul atitudinii creative. Elaborarea sa nu constituie, așa cum am spus, un exercițiu de erudiție, ci un exercițiu reflexiv al cărui scop este producerea independentă de idei, descoperirea unei soluții la problema abordată, afirmarea unor puncte de vedere personale. Cunoștințele însușite anterior sunt integrate într-o reflecție liberă personală, unde fiecare opinie trebuie riguros susținută prin argumente. Are loc o rearanjare a elementelor din câmpul conștiinței pentru descoperirea de posibilități noi, originale de răspuns.

Elevii pot elabora sub îndrumarea profesorului astfel de lucrări pe o temă prestabilită, lucrări care urmează să fie prezentate în cadrul activităților didactice curente, cercurilor, simpozioanelor și sesiunilor de comunicări științifice organizate pentru elevi. Subiectul se găsește într-o situație autentică de cercetare și acțiune, care, ca modalitate de instruire/autoinstruire, permite testarea, verificarea și dezvoltarea capacităților sale intelectuale, a aptitudinilor creatoare etc.

8.4.2. Studiul de caz

O altă strategie de cercetare și învățare activă este studiul de caz. Această strategie constă în analizarea și dezbaterea unui caz, reprezentat de o situație particulară problematică în care se află un individ, un grup social sau o instituție. Antrenându-se în studierea unor astfel de cazuri, elevii se confruntă cu situații problematice reale, tipice, reprezentative, semnificative, căutând să identifice cauze, condiții, tendințe de evoluție și, totodată, soluții. Ei pot dobândi, pe această cale, informații cu caracter teoretic, dar, în același timp, analizează o serie de situații concrete obținând un plus de cunoaștere, o cunoaștere apropiată de practica vieții cotidiene.

Exemple de studii de caz:

- Încălcarea drepturilor și libertăților unei persoane sau comunități;
- Impactul unor fenomene sociale sau economice asupra unei comunități sau asupra unei instituții.

Studiul de caz este o metodă interactivă, valoroasă din punct de vedere euristic şi aplicativ. Scopurile sale ar putea fi sintetizate astfel:

a) realizarea contactului cu realităţi complexe, autentice, din domeniul turismului, pentru a le dezvolta capacităţile decizionale, operative şi capacităţile de a soluţiona eventualele probleme;

b) verificarea gradului de operaţionalitate a cunoştinţelor însuşite, a priceperilor şi deprinderilor, a comportamentelor;

c) sistematizarea şi consolidarea cunoştinţelor, autoevaluarea din partea fiecărui participant în parte, a gradului de aplicabilitate a acestora în situaţii create;

d) exersarea capacităţii organizatorice, de conducere, de evaluare şi decizie asemenea unei situaţii reale.

Pentru ca o situaţie să poată fi considerată şi analizată ca un caz reprezentativ pentru un domeniu, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiţii:

a) să fie autentică şi semnificativă în raport cu obiectivele prefigurate, condensând esenţialul;

b) să aibă valoare instructivă în raport cu competenţele profesionale vizate;

c) să aibă un caracter incitant, motivând participanţii la soluţionarea lui, corespunzând pregătirii şi intereselor acestora;

d) să solicite participare activă tuturor participanţilor în obţinerea de soluţii.

Rolul formatorului, atunci când se apelează la metoda studiului de caz, se reduce la cel de incitator şi de provocator al demersurilor de rezolvare a cazului. Cu abilitate şi discreţie, el trebuie să aplaneze eventualele conflicte şi să manifeste răbdare faţă de greutăţile participanţilor de a soluţiona cazul, punând accent pe participarea activă şi productivă, individuală şi de grup.

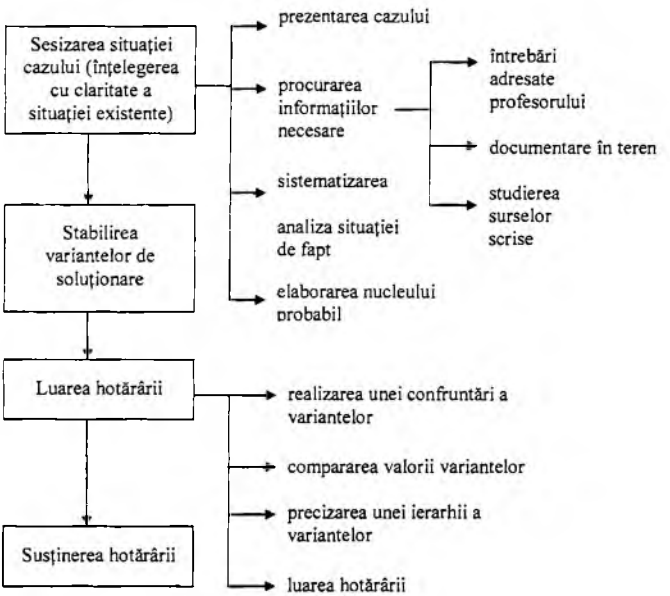


Figura nr. 4 Trepte de parcurs în prelucrarea unui caz (Ioan Cerghit, 1980)

Realizarea unui studiu de caz este o activitate complexă, care se desfăşoară pe mai multe etape (vezi fig. nr. 4). Chiar dacă presupune o implicare activă a elevilor, această metodă nu diminuează rolul profesorului, care constă în: selectarea unor cazuri adaptate obiectului de învăţământ şi particularităţilor de vârstă ale elevilor, prezentarea regulilor după care vor lucra elevii, coordonarea activităţii de informare şi de analiză a datelor, dirijarea dezbaterilor, sugerarea unor variante de soluţionare, evaluarea soluţiei optime alese de către elevi.

Avantajele metodei studiului de caz:

a) prin faptul că situaţia-caz aparţine domeniului studiat, iar elevii sunt antrenaţi în găsirea de soluţii, se asigură o apropiere a acestora de viaţa reală şi de eventualele probleme cu care se pot confrunta;

b) prin faptul că are un pronunţat caracter activ, metoda contribuie la dezvoltarea capacităţilor de analiză critică, de luare a deciziilor şi de soluţionare a problemelor;

c) prin faptul că se desfăşoară în grup dezvoltă inteligenţa interpersonală şi spiritul de echipă;

d) prin confruntarea activă a elevilor cu un caz practic, metoda oferă posibilitatea legării teoriei cu practica.

Limitele aplicării metodei studiului de caz:

a) dificultăţi în evaluarea participării fiecărui elev la soluţionarea cazului;

b) dificultăţi legate de accesul la sursele de informare necesare soluţionării cazului;

c) experienţa redusă a unora din participanţi creează dificultăţi în găsirea soluţiei optime.

Metoda studiului de caz are un pronunţat caracter formativ, deoarece solicită o intensă activitate individuală sau de echipă, contribuind la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, care sunt puşi în situaţia de a analiza fapte sau evenimente pentru a obţine, prin efort propriu, informaţii ce urmează să fie structurate, sistematizate şi valorificate în elaborarea de soluţii la problemele cu care se confruntă. Acestora li se dezvoltă, pe această cale, spiritul critic şi capacitatea de predicţie, de anticipare a evoluţiei evenimentelor şi, pe această bază, de a lua decizii de soluţionare a situaţiilor-problemă.

8.4.3. Jocul de rol

Jocul de rol reprezintă o metodă activă de formare, bazată pe activităţi de simulare a unor activităţi, profesiuni, relaţii, funcţii, statusuri profesionale, stări de lucruri, sisteme etc., activităţi urmate de analiza reprezentărilor, atitudinilor, sentimentelor observate în timpul simulării. El îi pune pe elevi în situaţii în care ei devin „actori" ai vieţii socio-profesionale pentru care, de altfel, se pregătesc. Astfel, ei vor juca rolurile corespunzătoare anumitor poziţii sau statusuri profesionale, formându-şi anumite competenţe, abilităţi, atitudini, comportamente, convingeri. De aceea, pentru ca metoda să poată fi valorificată eficient, este necesar ca formatorii să stăpânească bine conceptele implicate, respectiv cele de „rol", „status", „poziţie", „actor", „parteneri de rol", „comportament de rol", „obligaţii de rol".

Atunci când se recurge la jocul de rol în activitățile de formare sunt simulate aspecte ale interacțiunii umane, astfel încât, el poate fi utilizat pentru atingerea unuia sau mai multor obiective (Miron Ionescu, 2003):

a) facilitarea integrării socio-profesionale active a elevilor, grație interpretării și învățării rolurilor necesare ocupării ulterioare a unor noi statusuri;

b) formarea și modelarea comportamentului pe baza simulării interacțiunii ce caracterizează o structură, o relație, o situație de grup, prin distribuirea în rândul participanților a unor statusuri bine precizate și relaționate între ele;

c) familiarizarea cu moduri de gândire, acțiune, simțire specifice anumitor statusuri;

d) dezvoltarea capacității de empatie și înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor celorlalți;

e) formarea capacității de a rezolva situații problematice, dificile, acumularea de experiență în acest sens;

f) verificarea corectitudinii formate, validarea sau invalidarea a ceea ce s-a învățat;

g) formarea și perfecționarea aptitudinilor de muncă în grup și de conducere colectivă.

În proiectarea, pregătirea și utilizarea jocului de rol profesorul și elevii parcurg următoarele etape metodice:

a) Identificarea situației care se pretează la simulare prin jocul de rol și care corespunde obiectivului (obiectivelor) urmărit: competențe, abilități, comportamente etc.

b) modelarea situației și proiectarea scenariului; situația de simulat este analizată din punct de vedere al statusurilor și tipurilor de interacțiuni implicate, reținându-se pentru scenariu doar aspectele esențiale, adică statusurile și rolurile cele mai importante; apoi, se elaborează scenariul propriu-zis, respectiv noua structură de statusuri și roluri, care va fi valorificată în activitatea de formare;

c) organizarea grupului, alegerea partenerilor și instruirea lor în legătură cu specificul și exigențele jocului de rol, pe scurt spus, distribuirea rolurilor și familiarizarea participanților cu sarcinile de realizat;

d) învățarea rolului de către fiecare actor;

e) desfășurarea jocului de rol, respectiv interpretarea rolurilor de către participanți;

f) reflecția și dezbaterea colectivă a jocului de rol, prin implicarea tuturor celor prezenți în analiza modului de interpretare.

În distribuirea statusurilor și rolurilor, formatorul trebuie să pornească de la dorințele, aspirațiile, aptitudinile și preferințele fiecărui participant. Se recomandă ca înainte de derularea jocului de rol să se organizeze exerciții pregătitoare, să se discute jocuri asemănătoare sau similare, precum și modalități de soluționare a acestora. Formatorul trebuie să urmărească cu atenție, la fiecare actor/interpret, modul în care își asumă sau interpretează rolul, măsura în care se identifică cu el și

să ajute participanții să nu se abată de la rolul primit. Fiecare interpret trebuie să cunoască comportamentele și conduitele proprii, ci și pe cele ce se așteaptă de la parteneri. Pentru formarea și exersarea unor deprinderi, conduite și comportamente mai complexe, este util să se recurgă la seturi de roluri cu complexitate crescândă, pe baza cărora să se poată asigura generalizarea și transferul deprinderilor, conduitelor și comportamentelor pentru alte situații, asemănătoare sau similare.

8.4.4. Brainstorming-ul

Metoda „asaltului de idei și evaluării amânate" se poate organiza cu toată clasa sau doar cu un grup special selectat. Principala caracteristică a acestei strategii constă în separarea procesului producerii ideilor de procesul valorizării lor, care are loc ulterior. Întrucât pe moment se acceptă necondiționat orice idee, fără nici o opreliște, această strategie mai este numită și „filosofia marelui Da" (*The Big Yes*). Asaltul de idei se bazează pe deblocarea mecanismului capacității creative, prin abrogarea pentru moment a evaluării ideilor emise. Are loc, în acest fel, o eliberare a imaginației creatoare, prin anularea temporară a oricărei cenzuri intelectuale, acceptându-se tot ceea ce se produce sub aspect ideatic.

O activitate didactică axată pe această strategie începe prin alegerea problemei și prezentarea ei de către profesor, care caută să mobilizeze participanții la emiterea de idei. Regulile de desfășurare a ședinței sunt, după cum arată Ana Stoica (1983), următoarele:

a) sunt interzise aprecierile critice – nimeni nu are voie să ironizeze, să critice sau să contrazică ideile celorlalți, deoarece intervențiile de acest gen inhibă imaginația creatoare a participanților;

b) imaginația trebuie să fie total liberă – se exprimă orice idee care îi vine elevului în minte, care este acceptată fără cenzură;

c) se cere producerea unei cantități cât mai mari de idei – de obicei primele răspunsuri sunt uzuale, cele care vin mai apoi au tot mai multe șanse de a fi originale;

d) se încurajează asociațiile neobișnuite de idei, combinările și ameliorările soluțiilor propuse de ceilalți.

Elevii încep să emită idei (câte una la o intervenție), pe care un secretar le contabilizează în ordinea emiterii lor. La sfârșitul ședinței, profesorul stabilește un comitet de evaluare compus din lider și 2-3 membri ai grupului. Participanții sunt sfătuiți să reflecteze în continuare asupra problemei și să rețină eventualele idei noi, apărute între timp, pe care liderul sau secretarul le culege ora următoare și le adaugă pe lista prezentată deja comitetului de evaluare. Acesta selectează ideile ce pot fi acceptate și le comunică membrilor grupului participant la activitate. O listă a lor este depusă și la Banca de idei a clasei.

Profesorul este cel care organizează și conduce ședința de brainstorming. Pe parcursul acesteia, el va urmări să încurajeze participarea tuturor elevilor, să nu se încalce regulile și să mențină motivația elevilor, aducându-le la cunoștință modul în care sunt sau pot fi valorificate ulterior ideile propuse. Conform prezentării pe

care Ana Stoica o face acestei strategii, asaltul de idei prezintă şi câteva limite inerente:

a) nu toţi elevii sunt apţi pentru acest gen de activitate;

b) poate fi obositor sau enervant pentru unii dintre ei;

c) când nu e bine condus, brainstorming-ul prejudiciază diversitatea orientărilor;

d) nu este decât un demers în descoperirea ideilor, o etapă şi nu întregul proces de rezolvare creativă a problemelor;

e) nu suplineşte cercetarea clasică de durată.

Brainstorming-ul oferă elevilor posibilitatea să se exprime în mod liber. Înlăturând ezitările şi inhibările, contribuie la formarea şi dezvoltarea calităţilor imaginativ-creative, a unor trăsături de personalitate, cum ar fi spontaneitatea.

8.4.5. Metoda „6 - 3 - 5"

Denumirea acestei metode de lucru cu elevii este dată de modul în care este organizată şi se desfăşoară activitatea. Elevii sunt organizaţi în grupuri de şase membri, fiecare având în faţă o coală de hârtie, pe care o împarte în trei coloane. Profesorul enunţă problema şi fiecare din cei şase membri ai grupului notează trei idei pentru rezolvarea acesteia, în cele trei coloane. Fiecare participant transmite colegului din dreapta foia sa şi o primeşte pe cea a colegului din stânga, cele trei idei emise de acesta fiind reluate şi îmbunătăţite, completate, modificate sau prelucrate prin prisma propriului punct de vedere. Urmează o nouă deplasare a foilor de hârtie şi apoi alta, până când ideile iniţiale ale fiecăruia trec pe la toţi ceilalţi cinci membri ai grupului. În acest fel, cele trei idei emise de un participant sunt prelucrate de alte cinci persoane. După ce rotaţiile s-au epuizat, liderul strânge foile, urmând ca profesorul, împreună cu elevii, să realizeze o evaluare a ideilor obţinute. Prin practicarea acestei metode, se urmăreşte creativitatea de grup, valorificându-se experienţe şi puncte de vedere diferite în finisarea şi perfectarea unui număr finit de idei.

8.4.6. Metoda „Phillips 6 - 6"

Profesorul împarte clasa în grupe eterogene de şase elevi, care urmează să discute pe o temă dată. Profesorul expune subiectul, explică concis scopul şi modul de desfăşurare a activităţii, precizând şi durata acesteia: patru minute pentru organizare, şase minute pentru discuţii în cadrul grupului şi două minute pentru prezentarea raportului fiecărui grup de către un elev delegat. Fiecare grup desemnează un coordonator şi un purtător de cuvânt. Timp de şase minute, au loc discuţii între cei şase membri ai grupului, schimbându-se idei cu privire la tema propusă. Pe baza acestora, se întocmeşte un raport, pe care purtătorul de cuvânt îl prezintă celorlalţi. Animatorul sau purtătorii de cuvânt realizează o sinteză a rapoartelor, stabilind soluţia finală, conform opiniei majoritare. Recursul la o astfel de modalitate de lucru asigură abordarea mai multor aspecte ale unei probleme într-un timp limitat, facilitează comunicarea şi exprimarea, confruntarea şi luarea deciziilor.

8.4.7. Reuniunea Panel

Profesorul organizează un grup restrâns de elevi competenți, reprezentativi (eşantionul Panel) pentru studiul unei probleme, în timp ce ceilalți ascultă în tăcere şi intervin prin mesaje scrise adresate primilor. Elevii care constituie eşantionul Panel (5-6 la număr) se aşează în jurul unei mese sub preşedinția profesorului. Cei care formează auditoriul primesc bilețele de hârtie pe care vor fi transmise mesajele cu ajutorul unui elev desemnat (injectorul de mesaje), al cărui rol este de a le prelua şi înmâna celor care formează eşantionul Panel. Animatorul (profesorul) prezintă succint scopul, iar elevii se lansează în discuții schimbând între ei opinii şi idei cu privire la teme propusă. Auditoriul tăcut poate transmite mesaje pentru a pune întrebări, a-şi exprima impresiile, a oferi sugestii a-şi manifesta dezacordul sau a aduce informații suplimentare. Mesajele sunt transmise de către elevul desemnat, fără a deranja discuțiile. La sfârşit profesorul încearcă să facă o sinteză a ideilor emise în cadrul discuției.

8.4.8. Sinectica

Această metodă mai este numită şi „metoda analogiilor" sau „metoda asociațiilor de idei" aparent fără legătură între ele. Prin intermediul său, se urmăreşte stimularea creativității participanților pentru formularea de idei şi ipoteze, folosind raționamentul prin analogie. În acest sens, participanții sunt eliberați de orice constrângeri, fiindu-le îngăduit să-şi exprime liber opiniile vizavi de o problemă, pe care trebuie să o abordeze dintr-o perspectivă nouă.

Dintre avantajele practicării acestei metode reținem:

a) incită la dezvoltarea de idei inedite şi la asociații de idei;

b) eliberează gândirea elevilor de şabloane, dezvoltând flexibilitatea acesteia;

c) determină implicarea, detaşarea şi empatia elevilor;

d) ajută elevii să dea frâu liber imaginației;

e) stimulează punctele de vedere nonconformiste şi nonconvenționale;

f) întăreşte încrederea elevilor în forțele proprii.

În aplicarea acestei metode se parcurg următoarele etape:

a) Constituirea grupului sinectic. Acesta este alcătuit din 5-8 persoane, dintre care unul are rolul de lider şi altul de secretar. Participanții trebuie să aibă aptitudini de a lucra în echipă, capacitate empatică şi toleranță față de ideile emise de colegi.

b) Prezentarea problemei. Problema poate fi propusă de către formator sau aleasă dintre cele propuse de către cursanți. Ea este analizată prin fragmentare în unități de bază, transpunându-se elementele cunoscute într-o formă operațională.

c) Itinerariul sinectic. Presupune distanțarea intenționată de esența problemei prin înlăturarea ideilor preconcepute, care pot influența procesul de creație. Se face apel la tehnici intuitive: analogia, fantezia, evocarea, empatia. Pe parcursul acestei etape, participanții emit diverse propuneri de soluționare a problemei, care, mai apoi, vor trebui transformate în termeni conformi

cu realitatea. Aceasta este etapa elaborării modelului rezolutiv, urmată de experimentare şi aplicare.

d) Evaluarea. Se au în vedere următorii indicatori: ideile emise în etapa itinerariului sinectic, ierarhizarea soluţiilor propuse, experimentarea şi aplicarea modelului rezolutiv.

Postulatele pe care se bazează sinectica se referă la faptul că în procesul inovării, oamenii parcurg mai multe faze, stări critice, cu funcţii şi contribuţii diferite în generarea şi concretizarea noului. De asemenea, în procesele creative, aspectele emoţionale şi iraţionale sunt frecvent mai importante decât cele raţionale. Derularea sinecticii simulează etapele procesului creator spontan. Astfel, participantul transformă necunoscutul în cunoscut, trece prin faza de incubaţie, favorizează emergenţa ideilor noi privind problema abordată. Pe parcursul derulării, se acordă o mare importanţă stărilor psihologice, sentimentelor, care favorizează întrezărirea de soluţii noi.

Sinectica prezintă avantaje şi limite similare brainstorming-ului, însă utilizarea ei este mai pretenţioasă, deoarece coordonatorul ei trebuie să fie un bun psiholog şi să aibă capacităţi empatice dezvoltate.

CAPITOLUL III

PROCEDEE DISCURSIVE DIDACTICE

1. CE SUNT PROCEDEELE DIDACTICE?

Urmărind să transmită cunoştinţe elevilor săi, să le dezvolte priceperi şi deprinderi, conform obiectivelor specifice disciplinei predate, profesorul se vede nevoit să recurgă la anumite procedee discursive, menite să faciliteze obţinerea înţelegerii, învăţării şi adeziunii din partea elevului. Ele reprezintă operaţii implicate în acţiunea declanşată prin adoptarea unei metode de predare-învăţare, constituindu-se în componente ale acesteia menite să-i asigure funcţionalitatea. În opinia lui Ioan Cerghit (1980), procedeele didactice constituie tehnici limitate de acţiune, care „contribuie la practicarea unei metode", în condiţii şi situaţii concrete. După cum vom vedea, unele dintre acestea sunt de natură logică, altele de natură retorică, dar care se îmbină în cele mai diferite moduri pe parcursul desfăşurării activităţii didactice, astfel încât elevii să realizeze o receptare cât mai bună a conţinuturilor vehiculate. Atunci când se procedează la o predare activ – participativă, elevii, la rândul lor, sunt nevoiţi să le folosească pentru a rezolva cu succes sarcinile de instruire: „Adesea, scrie George F. Kneller, pentru a face ca anumite cunoştinţe să fie inteligibile, profesorul prezintă argumente, fapte şi demonstraţii: el defineşte concepte, trage concluzii şi generalizează. Deseori el îl atrage şi pe elev în procesul de instruire, chestionându-l şi ghidându-l spre concluzii independente (...). Cu cât în predare se caută mai mult să se înlesnească însuşirea, cu cât se utilizează în cadrul ei mai multe demonstraţii şi argumente, cu atât ea se bazează mai mult pe logică. Atunci când predarea devine mai logică, cu învăţarea se întâmplă la fel" (1973, p. 108). În timpul lecţiilor de transmitere a noilor cunoştinţe, şi nu numai, profesorul explică, defineşte, prezintă temeiuri pentru ideile afirmate sau pentru deciziile luate. Ca procese raţionale, predarea şi învăţarea presupun, pentru a se realiza în condiţii de eficienţă, astfel de procedee logice.

2. EXPLICAŢIA

2.1. Ce este explicaţia?

În cadrul procesului de predare-învăţare nu se urmăreşte doar vehicularea unor cunoştinţe, ci şi explicarea lor, astfel încât să fie efectiv înţelese de către elevi.

Despre explicație putem spune că este un element esențial al discursului didactic, căci ea constituie pentru profesor un instrument metodologic cu un deosebit potențial euristic, iar pentru elevi suportul și mijlocul cunoașterii.

În mod practic, arată Georg Henrik von Wright (1995), despre orice explicație se poate spune că favorizează înțelegerea lucrurilor. Așa cum am arătat într-un capitol anterior, învățarea nu trebuie să se reducă la simpla memorare urmată de reproducerea mecanică a cunoștințelor. Asimilarea brută a unor date din diverse domenii ale cunoașterii trebuie să constituie doar un punct de plecare pentru explicare și înțelegere, nicidecum un scop în sine. Pentru înlăturarea caracterului mecanic și pur narativ al învățării este necesar ca în predare, cât și în controlul cunoștințelor elevilor, să se acorde o atenție deosebită explicațiilor, pentru a se obține înțelegerea. Dar iată cum este prezentat rolul explicației în literatura de specialitate: „Secvențele conversaționale explicative au un statut și o importanță majore în discursul didactic dacă ne gândim că explicația este dimensiunea constitutivă a «logicii» acestui tip de discurs, în care accentual cade atât asupra mesajului, obiect al învățării, cât și, mai ales, asupra explicării sale: explicăm ceva cuiva în așa fel, încât și pentru ca cineva să învețe ceva. Enunțiatorului nu-i poate fi indiferent, în cazul discursului didactic, dacă subiectul supus formării, instruirii, educației a înțeles, a memorat și este capabil să refolosească obiecte ce i-au fost transmise" (Vasile Dospinescu, 1998, p. 239-240). Prin intermediul său este posibilă punerea în evidență a ceea ce face ca ceva anume să fie ceea ce este și cum este, relevarea sensului lucrurilor și evenimentelor în scopul producerii învățării dorite. Multe dintre cunoștințele comunicate au menirea de a explica ceva, ceea ce le conferă o rațiune și un rost în economia de ansamblu a lecției. Rolul lor este să dea o explicație generală, un înțeles mai adânc și o clarificare coerentă cu privire la un obiect al cunoașterii. Discursul didactic este prin excelență unul explicativ: „«A învăța ceva pe cineva» înseamnă «a face pe cineva să înțeleagă ceva», adică «a explica»" (ibidem, p. 234). Nu există învățare în afara explicației, care reprezintă o intervenție de ordin discursiv realizată cu scopul de a-l ajuta pe elev să înțeleagă conținutul și articulațiile unui demers cognitiv.

Etimologic, cuvântul „explicație" provine din latinescul „explicare" (a desface, a desfășura), care, prin analogie, a dobândit înțelesul de „a descurca", „a expune clar". Teodor Dima (1980) identifică două sensuri ale acestui termen:

a) Primul sens este cel de „clarificare". Se referă îndeosebi la două operații aplicate noțiunilor: specificarea înțelesului pe care îl au și elucidarea lor prin accentuarea și rafinarea conținutului propriu (interpretare, definire, sinteză).

b) Al doilea sens al termenului de explicație exprimă o „structură teoretică complexă, coerentă și comprehensivă" construită deductiv sau inductiv cu scopul de a asigura înțelegerea unor obiecte ale cunoașterii.

În câmpul științei, conceptului de „explicație" îi sunt conferite diverse accepțiuni: scop al investigațiilor întreprinse, funcție a teoriei elaborate sau criteriu al maturității sale, modalitate esențială de reprezentare a cunoașterii, dar și procedeu de creștere a preciziei conceptuale sau etapă a unei metode complexe de cercetare.

Polisemia cuvântului „explicație" este impresionantă, putând fi pusă în evidență prin prisma principalelor modalități de abordare cunoscute:

a) abordarea logică, în termeni de implicație, inferență, subsumare la legi;

b) abordarea psihologică, în termeni de înțelegere, inteligibilitate, surprindere, luminare, clarificare, identificare, lămurire, asimilare, dezvăluire, observare, cunoaștere;

c) abordarea lingvistică, în termeni de enunțare, definire, descriere, precizare, discurs;

d) abordare sistemică, în termeni de legătură, conexiune, integrare, corelație, determinare, desfășurare, dezvoltare, reducție, evidențiere, funcționare, interacțiune;

e) abordarea de tip „problem-solving", în termeni de întrebare, ipoteză, aproximare, răspuns, soluție, alternativă, model, structură;

Datorită acestei flexibilități interpretative, și în perspectivă didactică sensul său este deosebit de larg. De exemplu, prin a explica putem desemna acțiuni al căror scop este de a le prezenta elevilor:

a) înțelesul conceptelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii;

b) legile de producere și manifestare a fenomenelor;

c) conexiunile existente între datele particulare și legile generale;

d) modul în care ceva (fenomen, eveniment etc.) se raportează la o cauză explicativă;

e) cum unele enunțuri sunt derivate din altele deja acceptate;

f) cum poate fi exemplificat sau ilustrat generalul prin date și fapte particulare.

Participând la activitățile didactice cotidiene, elevii își însușesc valorile științei, ale culturii în general, valori ce le sunt transmise prin discursul profesorului, sprijinit de manuale și alte surse de informare. Conținutul științei (explicațiile științifice) ajunge la elevi în urma intervenției explicative didactice. Explicațiile științifice sunt elaborate într-un limbaj specific (uneori formalizat), greu accesibil oamenilor de rând și chiar celor care dovedesc un nivel superior de instruire. De aceea, înainte de a fi transmise efectiv elevilor, ele sunt supuse transformării, adică prelucrării discursive (traducere/accesibilizare, esențializare, re-sistematizare etc.), astfel încât să fie cu ușurință înțelese și învățate.

Orice explicație științifică ce se dorește a fi transmisă elevilor este transpusă într-o explicație didactică, cu scopul declarat de a facilita învățarea. Profesorul (intervenientul discursiv) nu poate realiza o transpunere a explicației științifice în explicație didactică (educațională) decât dacă deține autoritatea epistemică necesară (posedă cunoștințe și este capabil să le explice) și, bineînțeles, competența didactică presupusă de un astfel de demers.

Explicația unui obiect, fenomen, proces etc., arată Constantin Sălăvăstru (1994), începe prin a fi una științifică și sfârșește prin a deveni una didactică (educațională). Explicația științifică este una pentru domeniu (realizată de comunitatea științifică), fapt pentru care angajează doar două elemente: intervenientul explicativ (omul de știință) și domeniul explicației (obiectul de cunoaștere asupra căruia se

îndreaptă). În schimb, explicația didactică este una pentru subiect, pentru un altul și de aceea angajează trei elemente: intervenientul explicativ, domeniul explicației și destinatarul acesteia (un individ sau o comunitate). Ea relevă acestuia de pe urmă, într-o modalitate adecvată nivelului său semio-cognitiv, ceea ce a obținut cercetătorul: valori recunoscute de către comunitatea științifică.

2.2. Structura explicației

În structura explicației sunt cuprinse următoarele elemente:

a) Ceva ce trebuie explicat (explanandum) – un fapt, o realitate socială, un eveniment, o relație, o lege, un principiu, un comportament etc. exprimate printr-o noțiune sau printr-un enunț;

b) Ceva care să explice (explanans) – constă din două feluri de premise: ansamblul enunțurilor singulare care descriu condițiile inițiale relevante în care s-a petrecut evenimentul și ansamblul legilor generale care subsumează evenimentul de explicat;

c) Relația de explicare – explanandum-ul trebuie să fie o consecință logică a explanans-ului.

Operațiile gândirii solicitate într-un act de explicare sunt analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea. Nu de puține ori, cunoștințele trebuie reformulate și re-exprimate, pentru a putea fi înțelese, potrivit nivelului cognitiv al elevilor, ceea ce comportă dezvoltări, descrieri, substituiri, comparații, ilustrări absolut necesare determinării a ceea ce reprezintă încă necunoscutul.

2.3. Rolul explicației în procesul de instruire

În cadrul activității didactice, explicația ajută la formularea unui răspuns adecvat la o întrebare, atunci când elevul nu știe răspunsul și a respins alte răspunsuri care păreau a fi contradictorii cu ceea ce știa sau credea el că știe. Altfel spus, elevul dorește să înțeleagă corect și acest lucru nu este posibil decât prin intermediul explicației (K. Lehrer, 1974). O întrebare explicativă de tipul: De ce? introduce o problemă, care îl angajează pe elev în aventura cunoașterii. Un obiect de cunoaștere ce se prezintă ca fiind problematic este transformat, prin schematizarea explicativă, într-unul neproblematic. De exemplu, profesorul explică elevilor săi de ce bacteriile nu sunt animale. Pentru ca explicația să-și atingă scopul, trebuie îndeplinite două condiții necesare:

a) elevii să nu fi știut dinainte de ce bacteriile nu sunt animale (dacă ar fi știut, explicația nu-și mai avea rostul);

b) ceea ce profesorul comunică trebuie să le procure informația necesară pentru ca ei să înțeleagă.

Pe lângă aceste două condiții necesare mai trebuie îndeplinită și o condiție suficientă: elevii să creadă ceea ce le comunică profesorul, condiție a cărei îndeplinire este un proces rațional, care angajează cunoștințele și convingerile acestora. Pentru ca elevii să-și asume informația, aceasta trebuie să fie credibilă, credibilitatea constituind o condiție de raționalitate. Gradul de încredere al elevilor în mesajul profesorului este cu atât mai mare cu cât informația cuprinsă în acesta este mai probabilă. Îndeplinirea condiției suficiente depinde de satisfacerea unor exigențe:

a) cunoștințele pe care profesorul le transmite elevilor trebuie să fie coerente sau compatibile cu ceie pe care aceștia deja le dețin, astfel încât să nu producă un dezechilibru în ansamblul cunoștințelor lor.

b) gradul de credibilitate manifestat de elev față de ceea ce comunică profesorul trebuie să fie suficient de mare.

Singura justificare a credibilității și deci a acceptării explicației este asigurată de coerența (compatibilitatea) cunoștințelor primite de elev cu acelea pe care el le avea deja sedimentate în memorie.

Coerența este o proprietate importantă a adevărului obținut pe cale rațională; ea asigură consistența unui ansamblu ordonat de cunoștințe. În procesul didactic, consistența (noncontradicția) trebuie să se stabilească doar între fragmente de cunoștințe, nivelul lor calitativ fiind în funcție de vârsta elevului și de climatul intelectual în cadrul căruia are loc procesul didactic. Prin urmare, cunoștințele acceptate într-o explicație didactică sunt coerente numai cu anumite elemente componente ale unui ansamblu individual de cunoștințe, în continuă creștere, pe care îl posedă elevul. O cunoștință poate fi inconsistentă (contradictorie) cu întregul ansamblu de cunoștințe pe care îl posedă la un moment dat, dar poate să fie consistentă cu o anumită parte din ansamblul respectiv de cunoștințe, asigurându-se, astfel, coerența într-un cadru mai restrâns. În concluzie, un elev este justificat să aibă încredere într-o explicație, dacă încrederea lui este logic consistentă cu un anumit ansamblu de cunoștințe, care are o coerență explicativă maximă, în comparație cu alte ansambluri de cunoștințe cunoscute de el.

Explicarea este un „imperativ categoric al cunoașterii" (Jean-Blaise Grize), întrucât ea constituie o încercare de clarificare – definirea unui concept, descrierea unei stări de lucruri etc. – sau de realizare a unor generalizări, cum se întâmplă în cazul explicațiilor cauzale. Înțelegerea conceptelor sau ideilor transmise verbal de către profesor sau a acelora cuprinse într-un text scris presupune un efort de a explica și interpreta, în sensul elucidării sensului și semnificației acestora. Cum se va realiza acest lucru? Mai întâi, printr-un demers analitic care permite o degajare (din cuvinte sau lucruri) a elementelor ce permit construirea (re-construirea) noțiunii. Mai apoi, printr-un demers sintetic, ce constă în a folosi ceea ce s-a construit (re-construit) în prima etapă pentru a pune în relație, a subsuma, a efectua raționamente etc. Într-o astfel de perspectivă, arată Mariana Tuțescu (1998), discursul explicativ este marcat de două dimensiuni: una cognitivă (interpretează, dezvoltă) și o alta interacțională (comunică, justifică, învață).

Într-o activitate de predare-învățare, profesorul este nevoit să inițieze mai multe secvențe explicative, în funcție de conținutul vehiculat și de nivelul de dez-

voltare cognitivă al elevilor săi. Orice enunț, care suscită interogații din partea elevilor, provocate de noutatea conținutului ideatic, neînțelegere, nedumerire, reținere în a-l accepta etc., poate declanșa o astfel de secvență. Să luăm, ca exemplu, o secvență explicativă al cărui obiect este o nouă noțiune pe care elevii urmează să și-o însușească. Ea se derulează parcurgându-se mai multe etape:

a) declanșarea actului explicativ, care are ca obiect (explanandum) respectiva noțiune;

b) construirea efectivă a explicației (delimitarea explanans-ului);

c) acceptarea și însușirea acesteia de către elevi.

Secvența explicativă poate fi declanșată de către profesor, conștient fiind de faptul că noțiunea reprezintă ceva cu totul nou pentru elevii sau își dă seama pe moment, datorită feedback-ului stabilit cu aceștia, că nu-i cunosc, în mod adecvat, sensul și semnificația, deci nu o înțeleg. El este obligat, astfel, să vină în întâmpinarea nevoilor cognitive ale elevilor săi. Explicația urmează să fie introdusă, după cum arată Vasile Dospinescu (1998), printr-o „punere în scenă", ce îl angajează pe profesor atât în calitate de solicitant, cât și de respondent: *Ce este X?; X este ....* Să presupunem că profesorul urmează să predea, la disciplina Psihologie, lecția „Caracterul". Noțiunea de „caracter" cu siguranță a fost folosită și până în acel moment de către elevi în discuțiile cotidiene, dar sensul său psihologic nu a fost încă însușit. Secvența explicativă având ca obiect sensul noțiunii de „caracter" va fi declanșată printr-o interogație a profesorului: *Ce este caracterul?*, urmată de un răspuns adecvat din punct de vedere științific și didactic. Această modalitate de a proceda este frecvent întâlnită, profesorul reușind, astfel, chiar dacă procedează de o manieră expozitivă, să imprime o dimensiune interactivă demersului său, tensionând narațiunea sau descrierea, captând atenția și antrenând o implicare a elevului în activitate, prin activarea unor mecanisme psihice (curiozitate epistemică, gândire, imaginație, memorie etc.). El nu va declanșa însă secvența explicativă decât dacă aceasta este necesară, adică vine efectiv în întâmpinarea unei nevoi reale a elevului; altfel, riscă să-i fie refuzată explicația, elevii putând avea reacții de felul: *Ne crede proști?!* Știam acest lucru, deci nu mai era necesar să piardă timpul. Dar secvența explicativă poate fi declanșată și de către elevi, atunci când se văd nevoiți, pentru a putea înțelege, să o solicite. Solicitarea este făcută verbal sau nonverbal, printr-un cod mimico-gestual, care desemnează confuzie, neînțelegere, nedumerire, perplexitate. Există și situații când obiectul explicației este negociat de profesor cu elevii: *Este necesar să vă explic X?*. Explicarea unei noțiuni constă în operații de analiză și sinteză, definire, interpretare, caracterizare, comparare, ilustrare, parafrazare etc. Revenind la exemplul anterior, secvența explicativă având drept obiect noțiunea de „caracter" va cuprinde o definiție: „Caracterul desemnează ansamblul însușirilor psihice care privesc relațiile unei persoane cu semenii săi și valorile după care se conduc". Se pot lua în discuție și analiza comportamente particulare manifestate în diverse situații concrete, cotidiene, identificându-se însușirile de personalitate ale celor care le-au produs și pornind de aici încerca o sinteză a trăsăturilor definitorii pentru caracter (generozitate, modestie, politețe, responsabilitate, toleranță etc.). Se vor stabili componentele de bază ale caracterului (atitudinea

stabilă şi trăsătura volitivă) sau se poate face o comparaţie între caracter şi temperament. Un rol important îl are profesorul, deoarece el este cel care deţine competenţa presupusă de un astfel de demers, al cărui scop final este transmiterea şi achiziţionarea, de către elevi, a terminologiei specifice unui domeniu de studiu. Explicarea se poate realiza însă şi prin cooperarea cu elevii, explanans-ul construindu-se prin încercări şi aproximări succesive realizate de aceştia şi sprijinite, coordonate, evaluate de profesor. Nu trebuie ignorată componenta argumentativă a unei astfel de construcţii, administrarea de probe factuale şi/sau deductive, care asigură certitudinea sau măcar un grad sporit de plauzibilitate ideilor prezentate. Continuându-ne exemplul prezentat, profesorul va face următoarea afirmaţie: *Caracterul nu se poate defini fără referire la valorile morale*, iar elevii îl vor întreba: *De ce?*. Răspunsul său urmează să ia forma unui argument de tipul:

(P1) Caracterul se dezvăluie în fapte de conduită, în relaţiile individului cu ceilalţi, cu grupul din care face parte;

(P2) Faptele de conduită, relaţiile cu ceilalţi, cu grupul din care face parte individul trebuie să fie compatibile cu valorile promovate la un moment dat în societate;

(C) Deci, caracterul nu se poate defini decât prin referire la valorile morale promovate la un moment dat în societate.

Dacă este suficientă, bine structurată şi prezentată, explicaţia va fi acceptată de către elevi, care, într-un final, îşi vor însuşi cunoştinţele prezentate.

În funcţie de situaţie, explicaţiei didactice, ca suport şi mijloc al cunoaşterii, îi poate fi conferită şi o altă accepţiune. Putem considera că: „a explica un obiect de cunoaştere înseamnă a arăta că el este implicat de unul sau mai multe adevăruri deja admise" sau „a arăta că ceea ce se explică este implicat de principii nu numai admise, dar şi evidente" (André Lalande, 1960, pp. 325-326). Putem considera, de asemenea, că explicarea unui obiect de cunoaştere înseamnă stabilirea relaţiilor dintre diversele lui părţi, astfel încât să poată fi înţeles.

Exemple:

- Într-o lecţie de *Sociologie*, societatea poate fi prezentată ca un complex de subsisteme (de ordin economic, social, politic, administrativ etc.) dispuse ierarhic şi în corelaţii de ordin cauzal şi funcţional.
- Într-o lecţie de *Psihologie*, explicarea structurii şi funcţionării unui analizator senzorial prin stabilirea corelaţiei funcţionale dintre părţile sale componente.

Totodată, întâlnim un efort de explicare şi în cadrul unui demers de justificare, bazat pe administrarea de probe, care să ofere temeiul acceptării sau respingerii unor idei. De exemplu, într-o lecţie de filosofie pentru a susţine existenţa lui Dumnezeu, pot fi invocate argumente raţionale, de tipul celor invocate de către Toma d'Aquino. De multe ori, explicaţia este interpretată în termeni de relaţie cauzală: „A explica un anumit fapt înseamnă a-i determina şi a-i cunoaşte cauza, a-l reduce la un temei sau a-l deduce din acesta, a stabili conexiuni între date particulare şi legi generale" (Dorina Sălăvăstru, 1999, p. 50).

Exemplu:

- Într-o lecţie de *Psihologie*, discutându-se despre temperamentul unuia sau altuia dintre elevi, profesorul i se solicită o explicaţie cu privire la faptul că acestea sunt diferite, care, în esenţă, rezidă în următoarea afirmaţie: putem explica diferenţele

temperamentale dintre oameni pe baza existenței a patru tipuri de sistem nervos, care sunt în relativă corespondență cu cele patru categorii de temperamente.

Discursul explicativ se poate orienta spre descrierea unei stări, obiectul de explicat (explicandum-ul) fiind raportat la o schemă, în funcție de care este re-descris, pentru a ști de ce s-a produs un comportament sau cum a fost posibil el, de ce o situație este așa și nu altfel. În construirea unei explicații, precizează Mariana Tuțescu (1998), converg două demersuri distincte:

a) un demers interpretativ, suscitat printr-o întrebare și care constă în a cerceta o rațiune pentru situația respectivă (explanans-ul); se trece, în acest fel, de la singularitate la generalitate;

b) un demers justificativ, care conține probe factuale sau de natură deductivă și în care se arată de ce explicandum-ul devine o consecință a rațiunii date (dacă se răspunde *P pentru că Q* la întrebarea *De ce P?* un număr oarecare de propoziții teoretice se înlănțuie pentru a se deduce originea unui fenomen, comportament etc.).

În orice activitate didactică, se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru dezambiguizarea și clarificarea conținuturilor, ci și pentru coordonarea acțiunilor, lămurirea sarcinii de studiu și dirijarea investigațiilor independente ale elevilor. Explicațiile reprezintă structuri teoretice complexe, coerente și comprehensive, constituite pe cale deductivă sau inductivă. Sub acest aspect, ele se prezintă ca inferențe încorporate proceselor cognitive, cu un deosebit potențial euristic.

Inferențele produse în cadrul unui discurs explicativ iau forma raționamentului deductiv, atunci când explanandum-ul cuprinde datele sau propozițiile ce trebuie explicate, iar explanans-ul este format din legi și situații deja cunoscute, care pot susține concluzia explicativă. În acest caz, explicația constă în derivarea a ceea ce urmează să fie explicat din enunțuri despre legi sau ipoteze generale, fie de natură deterministă, fie de natură statistică (explicația prin subsumare la legi). Într-o explicație de tip deductiv, numită și explicație cauzală, explanans-ul implică în mod necesar explanandum-ul, în timp ce într-o explicație probabilistă explanans-ul nu implică logic necesar explanandum-ul, ci doar îi oferă un anumit suport inductiv sau confirmativ. Inferențele pot lua forma raționamentului inductiv, atunci când un principiu sau o lege generală este explicată prin cazuri sau date particulare, dar pot lua și forma analogiei, o specie de argumentare care constă în a infera din faptul că două lucruri (fenomene) se aseamănă în anumite privințe, că este probabil ca ele să prezinte asemănări și în alte privințe. Cu toate că nu sunt precise, având un caracter probabil, analogiile se pot dovedi uneori utile în sens sugestiv, când se adeveresc în fapt.

A explica înseamnă a face inteligibil ceea ce este obscur, maniera de a proceda, în acest scop, putând fi, după cum arătam anterior, deductivă sau inductivă. Există discipline, precum *Filosofia*, în predarea cărora explicația presupune și efectuarea acelui tip de raționament numit „abducție", prin intermediul căruia se realizează saltul la cunoașterea întregului. Filosofia vizează în permanență o raportare la întreg, ea este, în esență, o cunoaștere a întregului. În cazul predării filosofiei, nu este vorba doar de a explica, ci și de a interpreta pentru a semnifica.

La nivelul explicației se face apel, în mod constant, la exemplificări și ilustrări, ca „adjuvant al înțelegerii" (Constantin Sălăvăstru, 2003, p. 168). Prin intermediul lor se prezintă decupaje, eșantioane ale realității, chemate să sprijine o generalizare. Este vorba de o modalitate prin care se pune în scenă generalul sub forma particularului, o concretizare a obiectului cunoașterii cu ajutorul unui caz particular, care ilustrează, caracterizează, confirmă adevărul general prezentat, căci „oricât de abstract ar fi domeniul, exemplificarea sau ilustrarea acestuia concretizează abstractul prin însăși izolarea sa discretă, prin focalizarea atenției asupra eșantionului" (Vasile Dospinescu, 1998, p. 258). Care este deosebirea dintre exemplificare și ilustrare? Pornind de la exemple, profesorul ajunge să introducă o anumită idee, pe când ilustrările vin să concretizeze o idee deja cunoscută și acceptată de elevi.

2.4. Tipuri de explicații

În funcție de procedura utilizată putem distinge mai multe tipuri de explicații:

a) Explicații cauzale – caută să răspundă la întrebări de tipul: *De ce X?*

b) Explicații teleologice – caută să răspundă la întrebări de tipul: *Pentru ce / în vederea a ce / ce se urmărește în cazul X?*

c) Explicații prin mecanism – caută să răspundă la întrebări de tipul: *Cum are loc X?*

d) Explicații normative – caută să răspundă la întrebări de tipul: *Conform cărei norme a fost încadrată fapta X?*

e) Explicații statistice – caută să răspundă la întrebări de tipul: *Care este frecvența caracteristicii X?*

Din punct de vedere epistemologic, orice explicație trebuie să satisfacă trei condiții: precizie, completitudine, desăvârșire. Dar nu întotdeauna cele trei condiții sunt respectate. În literatura de specialitate acest fapt este pus în evidență atunci când se realizează distincția între explicațiile științifice și cele neștiințifice. Vom prezenta în continuare tipurile de explicații așa cum sunt ele stabilite de către Teodor Dima în lucrarea sa *Explicație și înțelegere* (1980). Vom căuta, de asemenea, să adaptăm prezentarea și exemplele la genul de discurs care ne interesează, cel didactic.

a) Explicații neștiințifice

1. Explicații oferite în contexte individuale (psihologice). Contextele individuale (psihologice) sunt legate de interpretări subiective, sentimente, atitudini personale etc. Astfel de situații sunt frecvente în cadrul comunicării didactice, unde explicațiile profesorului sau ale elevului sunt marcate de subiectivism, adică de interesele, pasiunile, intențiile, trăsăturile de caracter și temperamentale ale celui ce le oferă, de bagajul său de cunoștințe, iar rațiunile care explică sunt individuale. Explicațiile prezentate în aceste contexte sunt grupate, la rândul lor, în două categorii:

1.1. Explicații teoretice. Constituie răspunsuri la întrebări de tipul *De ce X?* și se prezintă sub forma expresiei următoare: *Care este Y astfel încât X deoarece Y*, unde *X* reprezintă ceea ce este de explicat (enunțul care generează explicația), obiectul explicației (explanandum), care în contexte neștiințifice exprimă un fapt, un eveniment, o proprietate, o interpretare, o situație etc. *Y* este rațiunea (temeiul) sau ceea ce îl explică pe *X*, motiv pentru care îl numim explanans și, de regulă, nu este constituit dintr-un singur enunț.

Exemplu:

Un răspuns la întrebarea: *De ce profesorul a dat o notă mică pentru acest răspuns?* ar putea fi: *Profesorul a dat o notă mică pentru că răspunsul a fost greșit.* Dar acest temei (rațiune) nu impune de la sine explanandum-ul și de aceea nu formează întregul explanans. Pentru ca explicația să fie satisfăcătoare se impune un surplus de informație, pe care îl poate oferi generalizarea: *Profesorul dă note mici pentru toate răspunsurile greșite.* Astfel, explanans-ul este format din cel puțin două feluri de propoziții: o generalizare (G) și un enunț singular asupra circumstanțelor antecedente (C). Explicația satisfăcătoare va avea structura:

Explanans:

Profesorul dă note mici pentru toate răspunsurile greșite (G)

Acest răspuns era greșit (C)

Explanandum:

Profesorul a dat o notă mică pentru acest răspuns (E)

Atunci când locul generalizărilor este luat de norme (reguli, precepte), acestea vor fi invocate în explanans, până la obținerea explanandum-ului făcându-se doi pași argumentativi:

(1) Toate comportamentele imorale trebuie sancționate (G)

Acest comportament a fost imoral (C)

Acest comportament a fost sancționat (E1)

(2) Ceea ce trebuie făcut, profesorul face (G)

Acest comportament a fost sancționat (E1)

Profesorul a sancționat acest comportament (E)

Una din condițiile cele mai importante pe care trebuie să le îndeplinească explanans-ul este relevanța. În contexte individuale (psihologice), generalizările și datele antecedente se impun adeseori datorită unor împrejurări întâmplătoare sau dependente de capacitatea celui care oferă explicația de a le selecta pe cele reprezentative și, nu în ultimul rând, de subiectivitatea lui. Astfel de explicații se referă la evenimente din viața cotidiană, astfel încât generalizările din explanans nu sunt legi, iar regulile vizează cu deosebire comportamentul individual. Structura lor logică este însă asemănătoare cu a celor din contexte științifice, numai că nu se plasează sub semnul completitudinii, preciziei și desăvârșirii, cu atât mai mult cu cât limbajul natural folosit este polisemantic, ambiguu, metaforic.

Exemple de explicații teoretice individuale des întâlnite în procesul de învățământ:

a) Explicația unui cuvânt (noțiuni). De obicei, în contexte științifice ia forma unei definiții riguroase și consistente, dar în cadrul discuțiilor obișnuite (contextul individual/psihologic) este aproximativă (uneori prezintă o structură logică incompletă), reușind totuși să asigure înțelegerea cuvintelor folosite.

Exemplu:

Profesorul urmează să le explice elevilor noțiunea de „concurență", specific domeniului economic. Explicația respectivei noțiuni poate fi introdusă sub forma unei definiții: *„Concurența reprezintă confruntarea dintre agenții economici de același fel (dintre producători sau dintre consumatori) care acționează pe piață pentru obținerea de cât mai multe avantaje"*.Structura explicației este următoarea:

Explanandum – agenții economici care acționează pe piață se află într-o luptă de concurență;

Explanans – agenții economici care acționează pe piață urmăresc obținerea de cât mai multe avantaje.

Profesorul poate clarifica sensul noțiunii de „concurență" prezentând următoarea situație imaginară sau reală: *Întreprinzătorul X, care și-a înființat un magazin în urmă cu un an, a înfruntat concurența în fiecare zi. A concurat cu alți întreprinzători când și-a cumpărat spațiul pentru magazin, a concurat cu alți clienți când a cerut credit la bancă, a concurat pentru cele mai bune oferte la bunurile pe care le-a cumpărat de la angrosiști.* Deși reușește să asigure o înțelegere aproximativă a noțiunii de „concurență", explicația este incompletă sub aspect logic, deoarece îi lipsește explanans-ul: *De ce întreprinzătorul X a fost angajat zilnic în lupta de concurență?* Pentru a obține cât mai multe avantaje. Dar acest temei justificativ nu este specificat.

Exemplu:

Elevii îi cer profesorului să le explice noțiunea de „adaptare senzorială". Profesorul poate explica noțiunea printr-o definiție oferită de psihologie: Adaptarea senzorială = df. Modificarea sensibilității analizatorilor sub acțiunea repetată a stimulilor. Dacă va constata că elevii întâmpină dificultăți de înțelegere, datorită nivelului de abstractizare ridicat al definiției, poate oferi o explicație de felul următor: Când într-o zi de iarnă cu multă zăpadă și soare ieșim dintr-o încăpere întunecoasă, în primele momente nu vedem nimic, dar după câteva minute vedem normal. Explicația vizează doar analizatorului vizual, însă legea adaptării este caracteristică și celorlalți analizatori: auditiv, olfactiv, chinestezic etc. Cu toate acestea, ea îi va ajuta pe elevi să dobândească o înțelegere aproximativă a noțiunii de „adaptare senzorială".

b) Explicarea unui text prin interpretarea sa. Dacă elevul nu înțelege un text din manual sau dintr-o altă carte citită cere explicații profesorului, explicații care vor consta în clarificarea sensului prin interpretarea (comentarea) textului respectiv, ceea ce presupune identificarea problematicii în discuție, a soluției propuse de către autor, a argumentelor aduse pentru a o susține etc. În timp ce interpretările cotidiene se plasează sub semnul relativității, cele realizate în contexte științifice sau filosofice se conduc după anumite reguli, pe care le-am menționat într-un capitol anterior.

c) Reinterpretările corectoare. Au ca scop înlăturarea neînțelegerilor, echivocurilor, presupunerilor eronate, perspectivelor greșite de abordare etc.

Exemplu:

Într-o lecție de *Filosofie*, profesorul le prezintă elevilor imperativul categoric kantian: „acționează astfel ca să folosești umanitatea atât în persoana ta, cât și în persoana oricui altuia întotdeauna în același timp ca scop, iar niciodată ca mijloc". Elevii pot întâmpina dificultăți de receptare corectă a enunțului (nu înțeleg semni-

ficația unor termeni sau relația scop-mijloc) și atunci profesorul va oferi explicații suplimentare sau va face o nouă prezentare, într-o altă modalitate.

d) Explicația ca justificare morală. Este oferită atunci când profesorul îi solicită elevului o justificare pentru o acțiune cu care nu este de acord (Explică-mi de ce a-i făcut aceasta?).

e) Explicația pentru „*cum a fost posibil*". Se realizează atunci când profesorul îi cere elevului să relateze modul în care a reușit să facă ceva care părea de nerealizat, să obțină o performanță la care nu s-ar fi așteptat.

1.2. Explicații practice. Răspund la întrebări de genul *Cum...?*, care au forma: *Cum se face X*, puse asupra modului cum se acționează în diferite împrejurări pentru atingerea anumitor obiective. În timp ce explicațiile teoretice sunt îndreptate înspre realizarea cunoașterii teoretice și înțelegerii, cele practice sunt orientate spre activitate.

Exemplu:

Într-o lecție de *Fizică*, profesorul le-a vorbit elevilor despre căldură, urmând ca spre sfârșitul său să le propună efectuarea unui experiment privind conducția termică (transmiterea căldurii în diverse corpuri). Firește, el va trebui să le explice și cum se va realiza respectivul experiment. Explicația va cuprinde indicații privind materialele necesare și modul de lucru:

Materialele necesare – tije din materiale diferite (metal, lemn, sticlă), suport pentru tije, o lumânare (spirtieră sau lampă de gaz) și chibrituri.

Modul de lucru:

- Fixează tija metalică orizontal în suport. Aprinde lumânarea și așează pe tijă, la distanțe aproximativ egale, câteva picături de ceară. Aprinde spirtiera și încălzește un capăt al tijei (picăturile de ceară se vor înmuia succesiv, începând cu cea mai apropiată de capătul încălzit al tijei).
- Repetă experimentul folosind în locul tijei metalice una din lemn și apoi una din sticlă.

2. Explicații în contexte preștiințifice. Mulți dintre termenii științifici presupun cunoștințe dobândite în experiența cotidiană, fapt pentru care, în multe situații, explicațiile științifice nu sunt altceva decât o continuare a celor preștiințifice. Diferențele apar însă sub aspectul perfectibilității cunoașterii. O situație asemănătoare se întâmplă în cazul activităților didactice, când se pornește de la cunoscut spre necunoscut în predarea unor noțiuni ale științei, încercându-se o valorificare a experienței cognitive a elevului dobândită anterior fie în cadrul unor activități de învățare organizate, fie în cadrul vieții de zi cu zi. Acestor explicații preștiințifice le lipsește, de obicei, unul dintre cei trei parametrii esențiali: precizie, completitudine și desăvârșire, dar chiar și așa ele sunt incluse în procesul de cunoaștere științifică ca moment inițial al său. Și în cazul lor aspectul pragmatic lasă loc subiectivității, intereselor și intențiilor individuale. Explicațiile preștiințifice țin seama de ceea ce vrea să afle cel ce întreabă, de nivelul pregătirii sale, de folosirea clară/neclară a conceptelor, de cunoștințele și posibilitățile celui ce explică etc. Teodor Dima realizează următoarea clasificare a explicațiilor oferite în contexte preștiințifice:

2.1. Explicații neprecise

2.1.1. Explicația prin reducere la familiar. Nu de puține ori profesorului îi este dificil să explice fenomene, procese sau principii (legi) în termeni științifici cu

un grad mare de generalizare şi abstractizare, care ar depăşi capacitatea de înţelegere a elevilor săi. Atunci, el recurge la enunţuri adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor şi care se referă la exemple, ilustrări, cazuri particulare, manifestări concrete uşor de perceput de către aceştia în manieră intuitivă.

Exemplu:

Într-o lecţie de *Psihologie*, profesorul le oferă elevilor următoarea explicaţie pentru imaginea de sine a individului şi percepţia sa socială: „Să presupunem că doi colegi de-ai noştri, o fată şi un băiat, sunt cunoscuţi pentru că îşi petrec foarte mult timp în faţa oglinzii. Ei îşi aranjează părul ţinând seama de modă, încearcă să-şi contureze sau să-şi estompeze unele trăsături prin machiaj, dar nu numai atât. Îşi exersează zâmbetul, râsul, figura serioasă, preocupată, supărarea, îşi studiază profilul, ţinuta capului, atitudinea etc. Mai mult, probează diferite haine şi îşi exersează mersul, ţinuta de ansamblu, gesturile, anumite poziţii. Sigur, preocuparea pentru cum apar în «lume» nu se rezumă la timpul petrecut în faţa oglinzii, ci se manifestă şi prin imaginarea unor situaţii de viaţă la care vor trebui să reacţioneze, gândindu-se la ce vor spune, cum se vor mişca, ce vor hotărî, ce atitudine vor lua, şi dacă respectiva reacţie va fi apreciată sau nu".

În acest fel, obiectul de cunoaştere este mai uşor de pătruns şi de clarificat. Reducerea la familiar nu este din punct de vedere logic o condiţie necesară a explicaţiei şi nici una suficientă, diminuându-i precizia şi sărăcind comprehensibilitatea explanans-ului. Uneori însă această reducere se poate dovedi fertilă, deoarece incită la descoperirea adevărului sau se poate dovedi utilă până ce sunt înţelese acele obiecte de cunoaştere la care se referă, iar explicaţia se transformă într-una ştiinţifică.

2.1.2. Explicaţii neprecise datorate ambiguităţii limbajului preştiinţific. Nu toate expresiile unui astfel de limbaj sunt clare, bine formulate, mai ales atunci când se folosesc termeni extraştiinţifici, cu o semnificaţie care nu este surprinsă în adevăratul său înţeles. Neclaritatea limbajului preştiinţific se datorează echivocităţii expresiilor, polisemiei termenilor utilizaţi, generalizărilor aparţinând simţului comun. Se mai datorează şi faptului că explanans-ul nu poate face faţă cerinţelor formulate în explanandum.

Exemplu:

Dacă într-o lecţie de fizică profesorul trebuie să explice de ce o bară de fier se dilată în timpul t cu x mm şi se propune ca explanans generalizarea că fierul se dilată prin încălzire, la care se adaugă constatarea antecedentă că bara de fier este supusă acţiunii căldurii în timpul t, explicaţia este neprecisă pentru că dovedeşte numai că bara de fier se dilată la timpul t, dar nu şi că se dilată cu x mm. Această explicaţie este nu numai neprecisă, ci şi parţială, pentru că ţine cont numai de aspectul calitativ, nu şi de cel cantitativ al cunoaşterii, capabil să redea rezultatele cunoaşterii cu maximum de precizie.

2.1.3. Explicaţia prin analogie. Este strâns legată de cea prin reducere la familiar, deoarece analogiile utilizate contribuie la înţelegerea unor fenomene sau procese neobişnuite. Profesorii sunt adeseori tentaţi să întrebuinţeze analogii cu fapte cunoscute pentru ca domenii (teme) străine experienţei elevilor să fie asimilate din punct de vedere intelectual. Totuşi, realităţile diferite au însuşiri comune, dar şi însuşiri diferite, de aceea s-ar putea ca nota care se transferă prin asemănare să facă parte din grupul însuşirilor diferite, de unde urmează că, atunci când noţiuni

familiare sunt extinse prin analogie la aspecte noi de cunoscut, pot apărea erori grave. Explicația prin analogie se transformă în context științific într-o explicație prin modele analogice.

Exemplu:

Într-o lecție de Sociologie, profesorul le oferă elevilor următoarea explicație: „Delimitarea spațiului social ține de o ordine socială caracterizată prin: tradiții, obiceiuri, norme, reguli de viață și valori. De exemplu, între o familie care și-a schimbat domiciliul din mediul rural în mediul urban și o familie vecină din respectiva localitate există «distanțe sociale» mari chiar dacă din punct de vedere geografic ele sunt mici. În mod similar, poziția omului în societate este determinată de un sistem de coordonate sociale precum: profesia, ocupația, mediul de rezidență, nivelul de instrucție, valorile și atitudinile sale".

2.1.4. Diagnoza sau interpretarea faptelor. Este o explicație neprecisă bazată pe cunoașterea realizată la nivel preștiințific (sau aplicativ).

Exemple:

- Profesorul apreciază o clasă ca fiind slabă pornind de la observarea răspunsurilor nemulțumitoare date de către câțiva dintre elevii săi. Diagnoza constă în acordarea unui calificativ pe baza observării unor astfel de rezultate. Ea este însă ambiguă, deoarece în realitate vizează doar o parte dintre elevi și nu evidențiază cauzele complexe care au putut genera o astfel de situație printr-o cercetare riguroasă și sistematică.

- Într-o lecție de Psihologie, profesorul le oferă elevilor următoarea explicație: „Să ne imaginăm un adolescent care iese la plimbare cu prietena lui. Pe stradă, cineva îi solicită ajutorul – de pildă, un cerșetor bătrân îi solicită niște bani. E foarte probabil ca în comparație cu situația în care se află singur, adolescentul să reacționeze mai pozitiv la cererea bătrânului. Aproape orice adolescent, indiferent dacă este foarte generos sau foarte avar, va accepta să dea bani. În orice caz, comportamentul individului nu este determinat atât de caracteristicile lui de personalitate, cât de situație (faptul că prietena lui, pe care vrea să o impresioneze, este de față)".

2.1.5. Explicații neprecise care conțin erori de informație. Imprecizia se datorează calității informației utilizate în actul explicativ, transmiterii și receptării acesteia, asemănărilor nesugestive etc.

Exemple:

- Dreptunghiul este o figură geometrică cu patru unghiuri.
- O substanță organică este orice compus chimic care se găsește în natură.
- O caracteristică esențială a insectelor este că aceste animale au șase picioare, pe scurt, că sunt hexapode.

2.2. Explicații incomplete. În orice teorie științifică completitudinea explicațiilor este dificil de atins și, de altfel, nici nu se urmărește acest lucru, căci dacă s-ar respecta această cerință am putea avea de-a face cu un regres la infinit. Pe de altă parte, cunoașterea nu este niciodată încheiată, astfel încât orice demers explicativ devine incomplet din cauza revizuirii constante și a rafinării informației și înțelegerii ei.

Tipuri de explicații incomplete realizate în contexte preștiințifice:

2.2.1. Explicația formulată eliptic. Se caracterizează printr-o lipsa de completitudine a explanans-ului, ce se datorează faptului că datele relevante nu sunt expuse în totalitatea lor.

Exemplu:

Într-o discuție de cancelarie un profesor face următoarea afirmație: Evaluarea formativă este indispensabilă în orice lecție de transmitere a noilor cunoștințe. Avem, în acest fel, posibilitatea să identificăm erorile (lacunele) în învățare și să le corectăm. Explanans-ul suferă sub aspectul completitudinii, pentru că ar trebui să cuprindă ansamblul temeiurilor unui astfel de demers: asigură o îmbunătățire a programului de instruire pe parcursul derulării sale, facilitează acțiunea de orientare și îndrumare a elevilor, permite tratarea diferențiată a elevilor, ajută la cunoașterea atitudinii elevilor față de disciplina predată, asigură o mai bună comunicare profesor – elev, ajută la o mai bună cunoaștere a elevilor.

2.2.2. Explicația faptelor singulare, unice sau concrete. De regulă se realizează cu ajutorul unor propoziții care descriu faptul, situația sau fenomenul de explicat. Dar, în acest fel, explicarea faptelor concrete nu poate fi completă, pentru că un eveniment concret prezintă foarte multe aspecte particulare.

Exemplu:

Profesorul le vorbește elevilor despre criza economică din perioada 1929-1933 în termeni de inflație, șomaj, faliment, diminuarea veniturilor, scăderea nivelului de trai etc. Dar pentru o descriere completă a acestui fenomen economic din perioada interbelică ar trebui să prezinte mult mai multe aspecte specifice, altele decât cele caracteristice descrierii unei crize economice ca fenomen general. Dar o descriere detaliată și deci o explicație completă a acestui eveniment este foarte greu de realizat în timpul unei lecții.

De obicei, nu sunt explicate exhaustiv evenimentele unice, concrete, ci doar unele din caracteristicile lor, de cele mai multe ori caracteristici generale, care aparțin întregii clase a evenimentelor respective.

2.2.3. Explicația parțială. Este întâlnită în situațiile când explanans-ul produs este suficient numai pentru o parte din explanandum (nu îl explică mulțumitor în întregime).

Exemplu:

O astfel de explicație se produce atunci când profesorul le spune elevilor că matematica este o știință care studiază numerele și operațiile cu acestea, domeniul acestei științe fiind însă mult mai cuprinzător, incluzând și studiul formelor spațiale.

2.2.4. Supradeterminarea explicativă. Se întâlnește în situațiile când sunt angajate explicații alternative, incomplete față de cerința exprimată în explanandum. Este și cazul psihologiei, unde fenomenele psihice primesc explicații alternative.

Exemplu:

Într-o lecție de *Psihologie*, profesorul le explică elevilor: „Personalitatea este concepută ca o unitate cu o structură și o dinamică proprii. Pentru a explica structura personalității au fost construite mai multe teorii sau modele. Unele pleacă de la ideea unicității persoanei și încearcă să prezinte un tablou detaliat al personalității prin analiza manifestărilor individuale ale acesteia. Altele pleacă de la analiza asemănărilor dintre personalitățile indivizilor, stabilind trăsăturile comune care caracterizează membrii unui grup social și cultural".

Supradeterminarea explicativă se poate datora și invocării unor generalizări diferite pentru derivarea aceluiași explanandum sau invocării unor circumstanțe particulare diferite.

Exemplu:

Vorbindu-le elevilor despre personalitate, profesorul spune: „Teoreticienii consideră că personalitatea este formată dintr-un număr de factori interni, stabili. Aceşti factori sunt consecvenţi şi oferă indivizilor capacitatea de a se comporta similar în diferite situaţii. Astfel, este de aşteptat ca o persoană caracterizată ca fiind agresivă sau, dimpotrivă, timidă să se comporte asemănător într-o gamă largă de situaţii. Totuşi, o serie de cercetări au evidenţiat efectul pe care îl are asupra comportamentului situaţia particulară în care se află individul. De exemplu, individul poate reacţiona calm sau agresiv şi în funcţie de caracteristicile situaţiei. În consecinţă, în analiza şi evaluarea personalităţii, trebuie să luăm în considerare atât factorii de personalitate, cât şi situaţia în care se află o persoană".

2.3. Explicaţii nedesăvârşite. Caracteristic acestora este faptul că toate elementele necesare explicaţiei sunt prezente, numai că ele sunt doar schiţate sau numai propuse.

2.3.1. Explicaţia schiţă. Explanans-ul nu este nici incomplet, nici imprecis şi nici nu oferă o explicaţie parţială explanandum-ului, dimpotrivă, conţine toate elementele necesare unei explicaţii corecte, numai că ne apare ca un cadru aproximativ de explicare, sugerând însă cum pot fi completate circumstanţele antecedente şi generalizările, astfel încât din acestea să se deducă o explicaţie raţional mulţumitoare. Se utilizează mai ales atunci când trebuie explicate unele procese, legi sau principii teoretice, dar, pentru un timp, nu dispunem de generalizările necesare formării explanans-ului. Se apelează atunci la ipoteze explicative, care permit o mai mare posibilitate de evaluare critică în procesul testării cu ajutorul evidenţei empirice.

Exemplu:

Într-o lecţie de Psihologie, profesorul le spune elevilor: „Aplicând o metodă statistică numită analiză factorială, s-a putut identifica un număr de factori comuni prin care poate fi descrisă personalitatea. O selecţie reprezentativă a factorilor de personalitate este realizată de psihologul american Raymond B. Cattell. Acesta a căutat între termenii dicţionarului un prim inventar al diferitelor aspecte ale personalităţii. Pe această bază foarte largă, Cattell a cules observaţii direct de la subiecţi, a aplicat chestionare şi a procedat la analize factoriale numeroase, care i-au permis identificarea a 16 trăsături de bază sau factori ai personalităţii. Aceşti factori pot fi utilizaţi pentru a furniza un profil al personalităţii fiecărui om".

În această explicaţie, s-a pornit de la ipoteza că există anumiţi factori (trăsături) identificabili la fiecare individ cu ajutorul cărora poate fi descrisă personalitatea, pentru ca, mai apoi, pe baza cercetărilor empirice să fie stabiliţi aceşti, pe baza cărora se poate construi un profil al personalităţii fiecărui om. Procedându-se în acest fel, s-au obţinut generalizările necesare pentru explicaţii mai detaliate.

2.3.2. Propunerea de explicaţie. Atunci când nu se poate oferi o explicaţie completă şi desăvârşită din punct de vedere structural se realizează doar o propunere de explicaţie sau o explicaţie posibilă, care, în cele din urmă, va deveni reală dacă se poate formula generalizarea presupusă şi circumstanţele antecedente, astfel încât explanandum-ul să fie dedus din ele. În general, propunerile de explicaţie se fac în legătură cu anumite ipoteze care încă nu au fost confruntate cu evidenţa factuală şi încă nu s-a decis asupra valorii lor de adevăr. Numai când procesul de

testare se încheie prin acceptarea ipotezelor drept premise explicative, propunerea de explicație este supusă autentificării devenind reală sau actuală.

Exemplu:

Profesorul de fizică le spune elevilor: „În februarie 1896, pe o vreme mohorâtă, Becquerel nu a putut utiliza Soarele ca sursă de energie de inițiere pentru experimentele sale. A pus plăcile fotografice într-un sertar întunecos, alături de câteva cristale care conțineau uraniu. Spre marea sa surpriză, a găsit plăcile fotografice impresionate. Singura explicație plauzibilă a fost că, în timpul depozitării, radiații (invizibile), provenite de la uraniu, au pătruns până la plăci. Becquerel a reluat experimentele și s-a convins că impresionarea plăcilor fotografice, izolate de lumină prin hârtie neagră, era datorată într-adevăr unor radiații provenite de la uraniu. Sărurile de uraniu emit, conform observațiilor lui Becquerel, radiații care impresionează plăcile fotosensibile. Emisia de radiații nu depinde combinația chimică ce conține uraniul și nu necesită alte surse de energie. Becquerel a enunțat următorul adevăr fundamental: «Emiterea de raze este o proprietate a atomilor, independentă de combinația chimică a elementului uraniu»".

b) Explicațiile științifice. Precizia, completitudinea și desăvârșirea pot fi atinse în contexte științifice, deoarece aici primează criteriile obiective, instituite epistemologic și nu psihologic. Aici se realizează trecerea de la cunoașterea bunului-simț la cunoașterea spiritului științific, de la intuitiv la rațional, de la imperfect și neprevăzut la formele și structurile logice. Cu toate acestea, principiul perfectibilității cunoașterii nu permite explicații desăvârșite și definitive. Dar dacă ne situăm la nivelul cunoașterii existente, aceste explicații reușesc să satisfacă în mare măsură exigențele anunțate anterior. Enunțurile a căror obiectivitate este asigurată prin procedee științifice pot lua forme propoziționale exprimate într-un limbaj formalizat apt să înlăture neînțelegerile. Relația dintre explanans și explanandum este una de condiționare:

1) atunci când explanans-ul este condiția suficientă a explanandum-ului care urmează cu necesitate avem o explicație științifică sub forma unei sistematizări deductive;

2) atunci când explanandum-ul este condiția necesară a explanans-ului, care urmează cu probabilitate rezultă explicația științifică sub forma unei sistematizări inductive.

Sub aspect instructiv-educativ, explicația reprezintă o dimensiune constitutivă fundamentală a discursului didactic, însoțind continuu demersurile de predare-învățare. Un procedeu care asigură inteligibilitatea și coerența conținuturilor teoretice vehiculate, facilitând, așadar, însușirea lor de către elevi. Într-un demers de tip expozitiv profesorul, de exemplu, enunță o generalizare, pe care, mai apoi, o explică, urmând ca elevii să și-o însușească. În perspectiva unei învățări de tip activ-participativ, bazată pe înțelegere și nu pe memorarea mecanică, elevii vor fi antrenați, la rândul lor, într-un efort personal de explicare a cunoștințelor. Ei își vor dezvolta, în acest fel, capacitatea de a descifra sau pătrunde înțelesul acestora, de a relaționa, de a pune de acord, de a armoniza și de a integra cunoștințele în structuri complexe, ca elemente constitutive ale sistemelor teoretice asupra cărora se îndreaptă eforturile lor de învățare.

3. DEFINIREA

3.1. Definiţiile în procesul de instruire

Definiția are o valoare metodologică deosebită în cadrul procesului de instruire, prin intermediul său fiind posibil accesul la noțiunile (conceptele) specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii. Se poate constata că pentru multe cuvinte (noțiuni) pe care le folosesc în mod curent, elevii nu sunt în stare să asocieze o definiție, măcar aproximativă. Nu de puține ori ei pun întrebări de tipul *Ce înseamnă X?*, *Ce reprezintă X?*, *Ce este X?*. În general, răspunsul vine sub forma unei definiții. Introducerea definițiilor în discursul didactic nu este doar o consecință a solicitărilor venite din partea elevilor, profesorul, urmând firul logic ce străbate demersul său de predare, provoacă el însuşi un astfel de moment (cel al definirii), prin enunțuri de genul: *Pentru a înțelege conceptul X trebuie mai întâi să-l definim*; *Nu vom putea aborda această temă înainte de a vedea ce înseamnă X* etc.

Ceea ce trebuie definit este necunoscut elevului; el are nevoie de o definiție pentru a conceptualiza definiendum-ul, conceptualizare care se prezintă ca o sinteză a caracteristicilor esențiale. Reconstituirea în plan mintal a obiectului de cunoaştere se va realiza printr-o astfel de determinare, căci „Definirea este operația prin care ţintim să redăm caracteristicile unui obiect, caracteristici care-l deosebesc de toate celelalte obiecte, sau este operația prin care redăm semnificația unui termen", scrie Gh. Enescu în al său *Tratat de logică* (p. 57). Eficiența demersului didactic, eficiența prelucrării, transmiterii şi receptării informației depinde, printre altele, de gradul de organizare internă al ansamblului de noțiuni vehiculate, care, la rândul său, depinde în mod direct de folosirea corectă a operațiilor logice cu noțiuni, dintre care un rol deosebit îl are definiția.

3.2. Structura definiţiei

Indiferent de contextul în care este dată şi de intenția urmărită, definiția exprimă o relație între doi termeni. Altfel spus, orice definiție este alcătuită dintr-o structură în alcătuirea căreia intră trei părți:

a) Definitul (*definiendum*) – constă din noțiunea care formează obiectul definiției;

b) Definitorul (*definiens*) – constă din ceea ce se spune că este obiectul definiției;

c) Relația de definire – definitul şi definitorul sunt legați printr-un operator ce exprimă operația logică a identității (relația dintre cei doi termeni trebuie să satisfacă întotdeauna condiția de necesar şi suficient). De reținut faptul că definitorul nu reprezintă el însuşi înțelesul definitului, ci doar exprimă acelaşi înțeles cu acesta.

Structura standard a definiției poate fi redusă la următoarea formulă: A=df.BC, care se citește „A este identic prin definiție cu BC", unde A reprezintă definitul, BC reprezintă definitorul (în perspectivă aristotelică, B constituie genul proxim, iar C diferența specifică), iar „=df." relația dintre cei doi termeni ai definiției.

3.3. Regulile definiției

Corectitudinea definiției și, în consecință, adevărul și eficiența ei practică depind de respectarea unor reguli, care reflectă cerințele legilor gândirii corecte.

a) Definiția trebuie să fie caracteristică, adică definitorul trebuie să fie astfel alcătuit încât să corespundă întregului definit și numai lui. Pentru aceasta, din totalitatea notelor existente în conținutul definitului, definitorul trebuie să selecteze pe cele care, împreună, formează un temei suficient pentru a preciza care este clasa reflectată de definit. Aceste note sunt comune tuturor obiectelor din această clasă, nu aparțin și altor obiecte, permit identificarea clasei respective și, în acest sens, se numesc „note caracteristice".

În cazul nerespectării acestei reguli, între definit și definitor ar exista un raport de ordonare în locul unuia de identitate, iar definiția ar fi falsă. Abaterile de la această regulă pot fi în două sensuri:

1) Definiția este prea îngustă, atunci când notele care formează definitorul nu aparțin întregului definit și, drept rezultat, definitorul este o noțiune subordonată față de definit.

Exemplu

„Încercând să dăm o definiție operațională educației, am putea afirma că ea este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect – individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect (individual sau colectiv), în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă" (I. Nicola, *Pedagogie școlară*, 1980, p. 19-20).

Definiția luată ca exemplu este prea îngustă, deoarece nu sunt luate în considerare acțiunile și influențele proprii educației informale, care sunt difuze, spontane, neorganizate. Astfel, notele care formează definitorul nu aparțin întregului definit și, drept rezultat, definitorul este o noțiune supraordonată față de definit.

2) Definiția este prea largă, atunci când notele care formează definitorul aparțin și altor elemente decât cele care alcătuiesc clasa reflectată de definit și, drept rezultat, definitorul este o noțiune supraordonată față de definit.

Exemplu:

Animal = df formă de viață de pe Pământ caracterizată prin nutriție heterotrofă.

Această definiție este prea largă, deoarece însușirea „nutriție heterotrofă" („heteros" = altul și „trophe" = hrană) înseamnă folosirea pentru hrană a substanțelor organice și caracterizează deopotrivă și plantele parazite și saprofite, ca și majoritatea microorganismelor.

b) Definiția nu trebuie să fie circulară, ceea ce înseamnă că:

1) Definitorul nu trebuie să conțină în alcătuirea lui pe definit;

Exemplu:

Psihologie = df știință care se ocupă cu studiul proceselor și particularităților psihice.

2) Definitorul nu trebuie să utilizeze definitul pentru propria sa definire;

Exemplu:

Cauză = df obiect sau proces care precedă și produce (provoacă, generează, determină) cu necesitate alt obiect sau proces denumit efect.

Deși astfel de definiții nu sunt false, ele sunt totuși lipsite de valoare informativă, în sensul că nu comunică nimic despre definit.

c) Definiția trebuie să fie logic-afirmativă, adică ea trebuie să precizeze ce este definitul și nu să arate ce nu este el. Dacă prin definiție am spune despre definit că nu este ceva anume ar lăsa deschisă posibilitatea ca el să fie orice altceva și, prin urmare, ar fi o sursă de confuzii, de neclaritate asupra obiectului său.

Exemplu:

Linie curbă = df acea linie care nu este nici dreaptă și nici frântă.

Atunci când definitul este o noțiune negativă, definitorul este obligatoriu negativ, pentru că negarea negației este o afirmație.

Exemplu:

Operă anonimă = df lucrare al cărui autor nu este cunoscut.

d) Definiția trebuie să fie clară și precisă. Pentru a se respecta această regulă, este necesar ca:

1) Definitorul să nu conțină termeni confuzi, necunoscuți sau noțiuni vide;

2) Definitorul nu trebuie să includă termeni figurați, metafore, figuri de stil;

Exemple:

- Repetiția este mama învățăturii.
- Leul este regele animalelor.
- Meseria este brățară de aur.

În asemenea cazuri, definitorul nu ne spune ce este, de fapt, definitul, ci tinde cel mult să impresioneze. Asemenea enunțuri nu sunt definiții, ci enunțuri retorice, care pot fi folosite ca mijloace de convingere pe calea sentimentelor și nu pe aceea a rațiunii, pentru că ele nu sunt mijloace de cunoaștere.

e) Definiția trebuie să fie consistentă, adică să nu intre într-un raport de opoziție (contradicție logică) cu orice alte definiții sau propoziții acceptate deja în domeniul din care face parte.

3.4. Funcțiile definiției

Importanța definiției în procesul didactic poate fi pusă în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinește:

a) Funcția cognitivă. Cu ajutorul definițiilor poate fi surprinsă, într-o formă sintetică, esența obiectelor, fenomenelor, proceselor.

b) Funcția formativă. În actul definirii elevul exersează o serie de operații logice (analiza, sinteza, clasificarea, ordonarea, generalizarea, abstractizarea etc.).

c) Funcția practic-operațională. În activitatea experimentală, de cercetare, elevul recurge la definiții, ca puncte de reper, pentru identificarea, selecția și delimitarea unor clase de obiecte, iar pe de altă parte, pentru fixare sau recapitularea cunoștințe dobândite.

3.5. Definirea și învățarea

Prin intermediul definiției este surprinsă, descrisă și explicată, într-o formă concisă, lapidară, esența obiectelor, fenomenelor sau proceselor exprimate prin noțiuni (concepte), conform însușirilor (calităților) ce le caracterizează. Din perspectivă logică, a defini, subliniază Gheorghe Enescu (1980), înseamnă sau a indica o determinare proprie (caracteristică) unui obiect al cunoașterii sau a da semnificația unui termen ori a arăta caracteristicile pe care trebuie să le aibă o clasă de obiecte ce urmează să o construim. Pe scurt, operația de definire presupune a dezvălui caracteristici, a da semnificații, a da reguli de construcție, a identifica, a descrie, altfel spus, a elucida un obiect de cunoaștere.

Concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicitarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul ideatic al unei discipline studiate. Ea este indisolubil legată de actul psihic al înțelegerii unei noțiuni (concept) sau a unei expresii dintr-o limbă dată: „Definiția este o propoziție care prezintă sensul unui cuvânt, fie sensul general acceptat, fie sensul particular dat de enunțător în interiorul unui anumit discurs" (John Stuart-Mill, *On Definition*, 1964).

Însușirea unor conținuturi teoretice reclamă, de multe ori, în primul rând o clarificare conceptuală, iar a defini nu înseamnă altceva decât a dezvălui, a preciza înțelesul conceptelor utilizate. Un proces de analiză a conceptului prin prisma notelor sale esențiale, dar și de sinteză realizată în scopul de a surprinde sensul unitar a ceea ce reprezintă definitorul. În acțiunea de transmitere și însușire a cunoștințelor de către elevi, definiția permite analiza conținutului unui termen și invers, sinteza conținutului acestuia într-un tot coerent. În fond, o reducție a necunoscutului la cunoscut. Prin actul definirii se reconstituie la nivelul intelectului subiectului (subiecților) receptor, utilizându-se un număr de termeni înțeleși de acesta, conținutul conceptual desemnat de un termen.

Definiția reprezintă un important instrument de cunoaștere și de comunicare interumană. În perspectivă cognitivă, rolul său rezidă în clarificarea conceptelor (noțiunilor).

Exemplu:

Foarte importantă, în cunoașterea conceptului de „structură socială", este definirea lui: totalitatea grupurilor umane care alcătuiesc o societate și care se disting prin

modul de constituire şi funcţionare în cadrul acesteia, printr-o organizare specifică, bazată pe interdependenţă.

Eficienţa cognitivă a definiţiei, subliniază Cornel Popa, se manifestă în procesul comunicării şi constă în însuşirea de către un subiect logic a unui termen nou, în analiza şi precizarea semnificaţiei şi sensului său, determinând accepţiile de bază în care îl folosim.

Prin discursul didactic practicat, profesorul reuşeşte să le transmită elevilor conceptele create de ştiinţă, un rol esenţial în acest sens avându-l procedeul definirii. Se poate constata însă, urmărindu-se diversele manuale şcolare sau, în mod direct, lucrările de specialitate aparţinând diferiţilor autori consacraţi în domeniu, că unui acelaşi obiect de cunoaştere îi sunt date, în aparenţă, definiţii relativ diferite. Cum se explică această situaţie? Prin faptul că diversele definiţii întâlnite sunt doar „reflectări inegal descriptive" (Vasile Dospinescu, 1998), dar care prezintă puncte comune cu mult mai importante decât diferenţele ce le deosebesc.

Rudolf Carnap (*Semnificaţie şi necesitate*, 1972) consideră procesul de definire ca fiind o explicare. Definitul este numit de el explicat, iar definitorul explicant. Definiţia de explicare este necesară atunci când se introduce o noţiune nouă, a cărui semnificaţie nu este cunoscută de toată lumea. Ca formă discursivă, ea este o explicaţie: arată ce se înţelege prin respectiva noţiune.

Referitor la rolul explicativ al definiţiei Cornel Popa scrie: „Enunţarea de către S1 a definitorului P (Ł1..... Ł*n*) echivalează cu construirea pentru S2 a explicaţiei termenului B, iniţial necunoscut de către acesta. Actul explicaţiei unui termen rezidă, aşadar, în analiza semnificaţiei, sensului sau conţinutului acestuia şi în capacitatea de a le reconstitui utilizând exclusiv termeni înţeleşi sau cunoscuţi subiectului logic căruia i se adresează explicaţia. Explicaţia unui termen are, deci, o valoare relativă fiind în funcţie de clasa subiecţilor logici pe care îi vizează, de mulţimea termenilor cu semnificaţie şi sens determinat pe care îi posedă aceştia. Explicaţia unui termen necunoscut este în cele din urmă reducerea lui la un complex de termeni cunoscuţi, definiţia fiind una din operaţiile care mijlocesc explicaţia" (1972, p. 160).

Într-o comunicare didactică, pentru subiectul emiţător, care în momentul definirii posedă deja denotatul sau sensul vizat în definiţie, actul definirii nu înseamnă altceva decât o reluare a analizei conţinutului termenului B, o repetiţie realizată în scop instructiv. Pentru subiectul receptor, precizează C. Popa, emiterea definiţiei echivalează cu explicarea termenului B şi cu dobândirea unui sens pentru un termen nou, ce urmează a fi introdus în limbajul propriu.

Utilizată ca procedeu discursiv, definiţia mijloceşte stocarea, prelucrarea şi fixarea informaţiei în scopul unei mai bune receptări, permite familiarizarea elevilor cu conţinutul unei probleme, care formulată fiind într-un limbaj tehnic, de specialitate este „tradusă" într-un limbaj ştiinţific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. În acest fel, problema îşi pierde caracterul difuz, dobândind un contur precis. Termenii necunoscuţi sunt eliminaţi prin reducerea lor la cei cunoscuţi subiecţilor ce se instruiesc. De aceea, putem considera că absenţa definiţiilor pentru anumite concepte fundamentale face expunerea profesorului inaccesibilă, ermetică, ineficientă.

4. CLASIFICAREA ŞI DIVIZIUNEA

Clasificarea este un procedeu (operaţie logică) prin care noţiuni mai puţin generale sunt grupate, pe baza anumitor note din conţinutul lor, în noţiuni mai generale. Clasificării îi corespunde procesul raţional de formare a claselor (mulţimilor), adică reunirea obiectelor individuale în clase de obiecte, a claselor de obiecte în clase de clase de obiecte şi aşa mai departe. Asemănător definiţiei, ea este o operaţie de mare însemnătate pentru organizarea ştiinţifică a unui ansamblu de noţiuni. Pe această cale se obţine un sistem ierarhizat de noţiuni, în care fiecare are în final un loc bine determinat în raport cu celelalte, fapt care conferă clasificării o valoare teoretică şi practică deosebită.

4.1. Structura clasificării

Clasificarea presupune trei componente:

a) Elementele clasificării – noţiunile ce vor fi supuse clasificării şi care formează obiectul acesteia, în multe cazuri ele fiind noţiuni individuale;

b) Clasele – noţiunile obţinute ca rezultat al clasificării;

c) Fundamentul (criteriul) clasificării – proprietăţile pe baza cărora se realizează gruparea elementelor clasificării în clase.

Exemplu

Considerăm ca noţiuni cu un grad de generalitate mai redus multitudinea obiectivelor urmărite în procesul educaţional. Ele pot fi grupate în mod diferit, evident dacă pentru aceasta vom apela la criterii diferite de clasificare, cum ar fi gradul de generalitate sau natura comportamentului vizat. După natura comportamentului vizat, obţinem clasele: obiective cognitive, obiective afective, obiective psihomotorii. La rândul lor, aceste clase pot fi reunite în clasa obiectivelor educaţionale, căreia îi corespunde o noţiune mai generală decât oricare din cele care au precedat-o. Altfel spus, fiecărui obiectiv luat unul câte unul îi corespunde o noţiune individuală, iar noţiunile „obiective cognitive", „obiective afective", „obiective psihomotorii", pe de o parte, şi noţiunea „obiective educaţionale", pe de altă parte, reprezintă, în această ordine, cele două trepte distincte ale clasificării.

De reţinut că anumite noţiuni luate ca elemente ale clasificării pot fi grupate treptat, pe baza unor noi criterii, în clase din ce în ce mai generale, până ajungem la noţiuni atât de generale, încât nu mai pot fi grupate în noţiuni mai generale decât ele. Aşa se întâmplă în cazul finalităţilor educaţiei, când se merge, în funcţie de gradul de generalitate, pe relaţia obiective-scopuri-ideal educaţional.

4.2. Regulile clasificării

a) Clasificarea trebuie să fie completă, ceea ce înseamnă că fiecare din elementele care formează obiectul ei trebuie introdus într-o clasă.

Exemplu

O clasificare a unităţilor de măsură pentru lungime, în care unul din submultiplii milimetrului – micronul, de exemplu – nu s-ar regăsi în nici una din clasele obţinute ar fi incompletă.

b) Pe fiecare treaptă a clasificării, între clasele obţinute trebuie să existe raporturi de opoziţie, altfel spus, nici unul din elementele clasificării nu trebuie aşezat în două clase diferite aflate pe aceeaşi treaptă a clasificării.

Exemplu

1. Triunghi:
(1.1) Triunghi oarecare (scalen)
(1.2) Triunghi dreptunghic
(1.3) Triunghi plan
(1.4) Triunghi sferic
(1.1.1) Triunghi echilateral
(1.2.1) Triunghi isoscel
(1.4.1) Triunghi curbiliniu

c) Pe aceeaşi treaptă, fundamentul clasificării trebuie să fie unic. Dacă s-ar folosi simultan (pe aceeaşi treaptă) criterii diferite s-ar obţine clase între care nu există un raport de opoziţie.

Exemplu

1. Arbori
(1.1) Arbori înalţi
(1.2) Arbori scunzi
(1.3) Arbori cu frunze căzătoare
(1.4) Arbori mereu verzi
(1.5) Alţi arbori
(1.3.1) Arbori umbroşi
(1.3.2) Arbori fructiferi
(1.4.1) Brazi
(1.4.2) Molizi

d) Asemănările dintre obiectele aflate în aceeaşi clasă trebuie să fie mai importante decât deosebirile dintre ele.

Exemplu

Delfinii, deşi sunt animale acvatice ca şi peştii, cu care au şi alte asemănări, nu pot fi aşezaţi în aceeaşi clasă cu aceştia, deoarece aceste asemănări sunt mult mai puţin importante decât deosebirile dintre peşti şi delfini. Printre altele, însuşirea peştilor de a fi vertebrate cu cea mai simplă organizare internă este incompatibilă cu însuşirea delfinilor, care, ca mamifere, sunt vertebrate cu o organizare internă dintre cele mai complexe.

4.3. Diviziunea

Diviziunea nu este decât o operație inversă clasificării, cu care de altfel se completează reciproc, altfel spus, gândirea parcurge un drum în sens invers: de la noțiuni generale spre noțiuni din ce în ce mai puțin generale. Numită uneori și „clasificare analitică", diviziunea presupune ca, pornind de la o noțiune generală, să dezvăluim mai întâi speciile acesteia, apoi subspeciile ei, continuând astfel, din treaptă în treaptă, până ce punem în evidență obiectele individuale, care aparțin clasei reprezentată de noțiunea inițială.

În structura diviziunii aflăm practic aceleași componente ca la clasificare așezate în ordine inversă: punctul de plecare, adică obiectul diviziunii, este o noțiune generală și, pe baza anumitor note care formează fundamentul diviziunii, dezvăluim speciile, subspeciile etc. noțiunii care, în totalitatea lor, reprezintă membri (elementele) diviziunii.

În ceea ce privește regulile diviziunii nu există decât o singură deosebire față de clasificare, mai exact regula a patra: diviziunea nu trebuie să facă salturi. Înțelesul ei este ca diviziunea să fie astfel operată, încât noțiunile de pe o treaptă să-și afle pe treapta imediat anterioară propriul gen proxim și nu un gen mai depărtat decât acesta. În cazul nerespectării acestei reguli apare pericolul ca diviziunea să nu fie completă, pierzându-și astfel capacitatea de a fi un mijloc eficace în organizarea riguros științifică a unui ansamblu de noțiuni.

5. PROCEDEE DE ÎNTEMEIERE A SUSȚINERILOR

5.1. De ce este necesară întemeierea susținerilor?

Deosebit de importantă pentru orice demers de cunoaștere și comunicare este problematica întemeierii susținerilor. Profesorul ar putea impune cunoștințe, valori, norme, modele, dispoziții obligatorii prin constrângere, invocând autoritatea sa epistemică, împuternicirile de care se bucură prin statut sau experiența mult mai bogată decât cea a elevilor. În astfel de situații se face apel la puterea pe care o are profesorul asupra elevului, putere pe care o poate folosi pentru a determina un anumit comportament al acestuia de pe urmă. Dar o idee poate fi susținută doar dacă i se asigură o întemeiere rațională; ea nu poate fi acceptată înainte de a fi demonstrată sau argumentată. Conform binecunoscutului principiu al rațiunii suficiente, nici o idee nu trebuie admisă fără o întemeiere logică, fără o fundamentare. Cel ce susține ceva trebuie să-și pună întrebarea: Ce temeiuri ofer pentru ca ceea ce afirm să fie luat în considerare și acceptat? Orice susținere are nevoie de întemeiere, care nu face decât să justifice admiterea pretențiilor sale de validitate. Dar ce înțelegem prin întemeiere? Așa cum arată Andrei Marga, este vorba de „operația prin care se indică temeiul logic al susținerilor, adică o propoziție sau un șir de propoziții din

care propoziția în cauză se poate deriva pe baza unui procedeu logic valid" (1991, p. 294). Şi atunci, vorbind în perspectiva discursului didactic, în efortul său de a-i convinge pe elevi şi de a-i determina la o anumită atitudine, de acceptare sau de respingere a ceea ce s-a afirmat, profesorul t să recurgă la întemeieri de natură raţională.

Întemeierea se face, după cum a arătat încă Aristotel, în forma logică a raţionamentelor sau a înlănţuirii de raţionamente, cu toate că nu se confundă cu acestea. Şi întemeierea şi raţionamentul, precizează Andrei Marga, sunt operaţii logice, dar în timp ce prin raţionament se extinde cunoaşterea în raport cu propoziţiile date, întemeierea este menită doar să asigure satisfacerea sau respingerea pretenţiilor de validitate legate de acestea. Într-un demers didactic, profesorul nu îşi propune să transmită pur şi simplu idei, ci şi să argumenteze aceste idei, pentru a-i convinge pe elevi să le accepte. În efortul său de a-i convinge pe elevi şi de a-i determina la o anumită atitudine, de acceptare sau chiar de respingere a propriilor susţineri, profesorul trebuie să le sprijine pe anumite temeiuri de natură raţională şi, uneori, chiar pe un suport de natură afectivă. Întemeierea enunţurilor se poate realiza fie prin demonstraţie, fie prin argumentare. Care este deosebirea dintre cele două procedee? A. Marga o explicitează în felul următor: „Deosebirea dintre ele se concentrează în modalitatea derivării tezei de întemeiat din fundamentele (probele) luate ca temeiuri logice. În timp ce în cazul demonstraţiei avem modalitatea necesar, în cazul argumentării avem modalitatea posibil. Este de subliniat că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstraţie, dar deosebită de aceasta, întrucât promovarea unei concluzii nu depinde doar de necesitatea logic-formală, ci şi de acceptarea prealabilă a unor premise şi de condiţii pragmatice, aici lipsind în general o astfel de necesitate" (Andrei Marga, 1992, p. 134). Dacă demonstraţia presupune raţionamente bazate pe cunoştinţe adevărate, argumentarea presupune raţionamente bazate pe opinii admise. În timp ce demonstraţia este corectă sau incorectă, deci un sistem închis, argumentarea este mai mult sau mai puţin credibilă, acceptabilă, aşadar se prezintă ca un sistem deschis, altfel spus, demersului de întemeiere i se pot adăuga mereu noi argumente (Daniela Rovenţa-Frumuşani, 2000). Demonstraţia are un caracter teoretic, întrucât angajează distincţia adevăr – fals, pe când argumentarea are un caracter practic, legat de „efectul de adevăr" (persuasiunea). Privită ca un ansamblu de „tehnici discursive ce provoacă sau sporesc adeziunea auditoriului la tezele prezentate" (Chaim Perelman, 1970, p. 13), argumentarea este de fapt o strategie ce vizează să includă o anumită opinie asupra unei situaţii, fenomen, persoane etc. Este vorba despre un sens subiectiv orientat al înţelesului, care ţine de „logica naturală" a discursului.

Principiul logic al raţiunii suficiente impune ca nici o idee să nu fie admisă sau respinsă fără o întemeiere logică (raţională), fără o fundamentare care să justifice acceptarea sau neacceptarea ei. Prezentarea întemeierilor de ordin raţional ale unei idei şi susţinerea lor într-o manieră adecvată în cadrul discursului didactic determină la elevi convingerea că ideea respectivă este justă şi pe această bază ei aderă prin convingere la ea, o integrează în sistemul lor cognitiv şi o promovează ulterior. Orice întemeiere presupune demonstraţii sau argumente, capabile să determine recunoaşterea adevărului unei propoziţii sau adaptarea convingerii la o stare de fapt, care

face obiectul comunicării. În activitatea didactică ea trebuie raportată la capacitatea elevilor de a recunoaşte adevărul, atunci când probarea s-a produs.

5.2. Modalităţi de întemeiere a susţinerilor

5.2.1. Demonstraţia

Aristotel a fost cel care a elaborat, pentru prima dată, o teorie logică a întemeierii, distingând două forme ale acesteia: întemeierea demonstrativă şi întemeierea argumentativă. Criteriul în funcţie de care s-a realizat distincţia a fost cel al solidităţii cognitive a premiselor (*Analitica prima*, I, 24a). Pentru Aristotel, demonstraţia este „...un silogism ştiinţific, adică un silogism a cărui posesiune este însăşi ştiinţa. Admiţând acum că definiţia noastră, a cunoaşterii ştiinţifice este corectă, cunoaşterea demonstrativă trebuie să rezulte din premise adevărate, prime, nemijlocite, cunoscute mai bine şi mai înainte decât concluzia, ale cărei cauze sunt ele" (*Analitica secunda*, I, 2, 71b). Demonstraţia se prezintă în forma logică a unui raţionament deductiv. Datorită faptului că punctele de plecare (premisele) sunt afirmaţii adevărate, concluzia se impune ca fiind cu necesitate adevărată. Există însă situaţii, subliniază Aristotel, când cu privire la un subiect pot fi exprimate doar opinii, care, la rândul lor, trebuie întemeiate. În asemenea cazuri se recurge la întemeierea dialectică sau argumentativă. Aici avem de-a face cu premise doar probabile, dar acceptate de cineva, prin urmare şi concluzia este incertă.

Dacă dorim să evităm orice posibilitate, fie cât de mică, de a ne înşela cu privire la adevărul sau la falsitatea unei propoziţii, atunci respectiva propoziţie va trebui să fie demonstrată. Dar ce este demonstraţia? P. Botezatu o defineşte în felul următor: „Demonstraţia nu este altceva decât o înlănţuire de inferenţe care, sprijinindu-se pe anumite propoziţii date, stabileşte adevărul sau falsitatea altei propoziţii" (1997, p. 260). O definiţie asemănătoare ne oferă şi Gheorghe Enescu: „Demonstraţia este procesul logic (raţionamentul sau un lanţ de raţionamente) prin care o propoziţie dată este conchisă din propoziţii adevărate", pe când „Combaterea este procesul invers, prin care o propoziţie este respinsă ca falsă, altfel spus, demonstrăm că aserţiunea de forma «p este propoziţie falsă» este, la rândul său, propoziţie adevărată. În acest fel, combaterea este tot un fel de demonstraţie" (*Tratat de logică*, f. a., p. 288). Certitudinea obţinută prin demonstraţie pregăteşte terenul pentru derivări de noi cunoştinţe certe.

În perspectivă logică, prin demonstraţie sunt evidenţiate temeiurile care fac posibilă susţinerea unor propoziţii, obţinute printr-o derivare din alte propoziţii date, în baza relaţiilor de condiţionare dintre ceea ce este dat şi ceea ce este derivat. Într-o demonstraţie se evidenţiază ceea ce este necesar pentru a întemeia teza în discuţie, pornind de la nişte premise date. Aşadar, schematizarea demonstrativă se află sub semnul necesarului şi se derulează de la datul condiţionat la posibilitatea condiţiei condiţionalului.

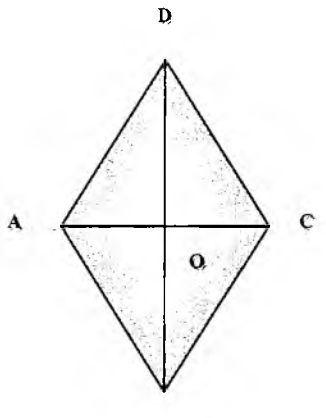
Elementele structurale ale demonstrației sunt:

1) teza de demonstrat (*demonstrandum*), adică propoziția care constituie scopul demonstrației;

2) fundamentul demonstrației (*principia demonstrandi*), format din propoziții și noțiuni pe care se sprijină demonstrația;

3) procesul de demonstrație (forma logică a raționamentului care leagă fundamentul de teză).

Așa cum arăta Aristotel în lucrarea sa *Topica*, un raționament reprezintă o demonstrație când este obținut din premise adevărate și prime (axiome) sau din premise a căror cunoaștere derivă din premise adevărate și prime. Pe urmele lui Aristotel, vom spune că parcursul deductiv al gândirii, bazat numai pe relații necesare, este esențial în derularea unei demonstrații.



Exemplu:

Într-o lecție de matematică, profesorul urmează să demonstreze teorema: Un paralelogram este romb dacă și numai dacă diagonalele sale sunt perpendiculare. A realiza o astfel de demonstrație înseamnă ca pe baza altor cunoștințe de matematică acceptate ca adevărate și cu ajutorul unor reguli de deducție să se obțină un raționament valid sau un șir de raționamente valide. Cum va proceda profesorul? În ce va consta demonstrația sa? Mai întâi desenează un romb notat cu ABCD și va trasa diagonalele AC și BD. Concluzia obținută reprezintă teza de demonstrat.

Demonstrație:

Fie ABCD un paralelogram și $AC \cap BD = \{O\}$.

a) Dacă ABCD este romb demonstrăm că AC este perpendicular pe BD. În triunghiul isoscel DAC ([DA]≡[DC]), [DO] este mediană. Rezultă că [DO] este înălțime, deci DO este perpendicular pe AC.

b) Dacă DB este perpendicular pe AC, demonstrăm că ABCD este romb.

ΔDAC este isoscel deoarece [DO] este mediană și înălțime.

Rezultă că [DA]≡[DC], deci paralelogramul ABCD este romb.

Demonstrația este utilizată pentru a oferi o întemeiere certă susținerilor și constă în a evidenția (a arăta, a prezenta) temeiurile în virtutea cărora se afirmă ceva. Schematizările demonstrative, prin care se asigură confirmarea unei idei, presupun prezentarea înlănțuirii întemeierilor ideii respective, pentru a putea fi acceptată. Ca procedeu deductiv, ea este specifică mai ales disciplinelor care au atins un grad mare de formalizare (matematica, logica). În disciplinele socio-umane, de exemplu, unde cele mai multe susțineri sunt opinabile, forma de întemeiere utilizată este argumentarea. În științele naturii, considerate ca fiind inductive, predominantă este metoda de descoperire a ideilor: sunt prezentate observații și rezultate ale experimentelor care conduc la o anumită idee. Petre Botezatu (1997) vorbește de două tipuri de demonstrație: deductivă și inductivă. În desfășurarea demonstrațiilor deductive nu intervin direct date de experiență (matematicianul nu se sprijină

pe fapte, ci doar pe definiții, axiome și teoreme, ceea ce nu înseamnă că noțiunile cu care operează n-ar avea nici o legătură cu realitatea). În celelalte științe (fizica, biologia, chimia, istoria, sociologia) demonstrațiile se sprijină direct pe fapte. Distincția între logica deductivă (teorie a demonstrației) și logica inductivă (teorie a euristicii) se caută însă a fi estompată, pledându-se pentru o strategie metodologică unitară: „În fapt, fiecare reprezintă doar o jumătate de logică. Integrându-se una prin alta, se conturează corpul unei metodologii unice și totale, făurită din alternanța deducției cu inducția, a apodicticii cu euristica" (Petre Botezatu, 1997, p. 259). Demonstrația este un procedeu prin intermediul căruia se descoperă și se fundamentează legi noi, urmându-se calea derivării lor (calea genezei) din legi deja stabilite: „Astfel, în principiu, în domeniul geometriei, teoremele privitoare la linii (figuri cu o singură dimensiune) sunt logic anterioare și servesc la stabilirea și la înțelegerea teoremelor privitoare la suprafețe (figuri cu două dimensiuni), iar acestea sunt anterioare în raport cu teoremele relative la corpuri (figuri cu trei dimensiuni) și servesc la demonstrarea acestora" (Gheorghe I. Goian, 1994, p. 125). Desigur, nu toate legile pot fi demonstrate urmându-se calea genetică a fundamentării lor, căci, așa cum a arătat încă Aristotel în *Metafizica* (1006 a), s-ar putea ajunge, dacă procedăm în acest fel, la un *regresum ad infinitum*. Există legi care nu se demonstrează unele prin altele, ci se stabilesc pe cale deductivă (axiomele matematicii) sau pe cale inductivă (legile din domeniul științelor experimentale).

Încercări de întemeiere care iau forma demonstrației, după modelul cunoașterii matematice, pot fi întâlnite și în domeniul filosofiei, considerat a fi unul aflat sub semnul opinabilului (se spune că în filosofie perene sunt doar problemele, nu și soluțiile). Un exemplu elocvent este R. Descartes. Atunci când susține: *Dubito ergo cogito, cogito ergo sum*, Descartes stabilește în mod deductiv adevărul unei propoziții corelând-o, printr-o legătură necesară, cu alte propoziții al căror adevăr este evident. Acesta nu este un caz izolat, când raționalitatea filosofică s-a străduit să ia ca model înlănțuirile de raționamente matematice. Îl putem invoca, în acest sens, și pe Spinoza, cel care a scris *Ethica ordine geometrico demonstrata*, considerând că orice explicație este în esență deductivă. Tot ceea ce înțelegem cu adevărat decurge cu necesitate logică din câteva adevăruri de bază sau axiome de maximă generalitate, logic imposibil să fie negate.

Orice demonstrație se desfășoară în cadrul unui sistem, ce constituie sistemul demonstrativ în care se deduce teza și care cuprinde următoarele elemente: termeni primari (nedefiniți), definiții, axiome și reguli de deducție.

Atunci când se efectuează o demonstrație, trebuie respectate anumite condiții (reguli de validitate):

a) teza de demonstrat trebuie să fie o propoziție formulată clar și precis; dacă aceasta este ambiguă (înțelesul nu poate fi stabilit în mod univoc) nu va putea fi demonstrată, deoarece nu este posibilă determinarea a ceea ce trebuie demonstrat;

b) demonstrația trebuie să prezinte întotdeauna un fundament care conține numai propoziții (premise) adevărate, altfel nu ne-am putea pronunța cu certitudine asupra valorii de adevăr a tezei;

c) teza de demonstrat trebuie să rezulte cu necesitate din fundament (dacă am acceptat premisele ca adevărate, trebuie să acceptăm şi concluzia/teza de demonstrat ca fiind necesar adevărată);

d) fundamentul trebuie să constituie o raţiune suficientă pentru teză, altfel spus, pentru demonstrarea tezei nu este nevoie de alte elemente în afară de cele cuprinse în fundament;

e) fiecare pas în demonstrare se execută conform regulilor de inferenţă validă, altfel demonstraţia ar fi inconsistentă (se poate deduce atât teza, cât şi contradictoria sa);

f) propoziţia afirmativă are prioritate absolută în raport cu cea care este negativă, deoarece sarcina demonstrării revine celui care afirmă, nicidecum celui care neagă.

Demonstraţia oferă certitudinea în virtutea căreia o idee este acceptată. Dacă enumerăm succint caracteristicile sale esenţiale, putem spune că demonstraţia este explicită (evidenţa adevărului), consistentă (nici una dintre tezele cuprinse nu se neagă una pe cealaltă) şi completă (nu i se mai poate adăuga nici o teză fără să se ajungă la inconsistenţă). În schimb, după cum vom vedea, argumentarea stă sub semnul dimensiunii polemice a discursului, ceea ce înseamnă că nu este în mod necesar nici consistentă, nici decidabilă.

5.2.2. Argumentarea

5.2.2.1. Opinie şi argumentare

Dacă demonstraţia relevă ceea ce este în întregime cunoaşterea certă, evidenţa, argumentarea relevă opinii posibil de admis, o perspectivă, un punct de vedere asupra subiectului discutat, fapt pentru care este esenţialmente un domeniu al dezacordului, al conflictului. În timp ce prima este obiectivă, cea de-a doua este subiectiv orientată. De aceea, toţi cei care, după Aristotel, au studiat argumentarea, au făcut-o opunând-o modelelor demonstraţiei (Georges Vignaux, 1976). Printr-o întemeiere demonstrativă reuşim să convingem pe cineva că o susţinere este sigur adevărată, pe când printr-o întemeiere argumentativă urmărim să influenţăm auditoriul, cu mijloacele discursului, să adere la o opinie, să accepte o idee, să fie de acord cu noi într-o privinţă.

În general, prin cuvântul „opinie" desemnăm un punct de vedere pe care o persoană şi l-a format asupra unui subiect. În momentul în care individul se confruntă cu o situaţie-stimul asupra căreia trebuie să se pronunţe procedează la o prelucrare a datelor deţinute prin prisma propriului sistem de referinţă (cunoştinţe disponibile, atitudini formate, sentimente, credinţe etc.), prelucrare în urma căreia rezultă o opinie asupra situaţiei respective. Într-un act de comunicare, informaţia transmisă sub formă de opinie reprezintă una din mai multe posibile pe care le-ar putea primi receptorul. Atât cel care o furnizează, cât şi cel care o primeşte admit, în mod implicit, că o astfel de informaţie este discutabilă, întrucât constituie rezultatul unei interpretări, anticipări sau evaluări personale. Schimbul de opinii ocupă ponderea cea mai însemnată în cadrul comunicării dintre oameni, fie că e vorba de relaţii cotidiene, întâmplătoare şi pasagere, fie că e vorba de interacţiuni care au ca scop dezbaterea organizată a unor probleme importante.

Opinia reflectă un mod personal de înțelegere, ce stă sub semnul relativismului. De aceea, afirmarea unei opinii constituie un prilej de discuție și controversă. Datorită acestui fapt, o întreagă tradiție filosofică, marcată de obsesia cunoașterii ca luare în stăpânire a adevărului absolut, valabil oricând, oriunde și pentru orice, a perpetuat u dispreț profund față de opinie, pe care a denunțat-o ca fiind o formă inferioară de cunoaștere, fragilă și instabilă (Vasile Florescu, 1973). În ton cu această atitudine, Platon, în Republica, acorda opiniei un loc intermediar între știință și ignoranță. Disprețul a fost puternic alimentat, mai apoi, de către Scolastică și raționalismul modern. Pentru Kant, de exemplu, opinia presupune a considera ceva ca adevărat, dar cu conștiința unei insuficiențe în probare.

Aristotel a arătat că argumentarea nu există decât cu privire la opinie și că orice opinie este generatoare de dezacord, de conflict. Scopul urmărit este acceptarea opiniei de către un interlocutor, adică transformarea unei disensiuni în consens. Nevoia de argumentare este, de fapt, indicele unei îndoieli cu privire la o anumită poziție, care nu este suficient de clară sau nu se impune cu o forță suficientă. Așadar, se argumentează ori de câte ori soluția nu este logic necesară și nu se impune ca fiind evidentă. Atunci când dorim să aflăm cât de bine este întemeiată o anumită opinie, nu căutăm altceva decât să știm cât de mari sunt șansele ca respectiva opinie să fie acceptată.

Scopul oricărei acțiuni comunicative este schimbul de informații. În unele situații se vehiculează cunoștințe al căror adevăr nu poate fi pus sub semnul îndoielii, acestea fiind produsul unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri necesare. Dar atunci când profesorul și elevii se antrenează într-o acțiune comunicativă ce ia forma dialogului sau dezbaterii colective (polilogul) purtate asupra unei probleme sunt elaborate mai multe răspunsuri posibile, răspunsuri conținând fiecare o soluție relativă la problema respectivă. Ideile astfel exprimate circumscriu un univers al judecății opinabile, care se înrădăcinează în experiența cognitivă a subiectului. În timp ce descripțiile cognitive sunt expresii ale unei raportări obiective la realitate, opiniile constau în adoptarea unei atitudini cognitive, dar și afective, de natură subiectivă. Consecința unei astfel de atitudini este afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași probleme, lucru ușor de sesizat mai ales în cazul reflecției filosofice, marcată de opinii extrem de variate. Enunțurile aparținând științelor socio-umane, de exemplu, nu se pretează la proceduri de verificare la fel de puternice ca cele aplicabile enunțurilor aparținând științelor naturii. Ele sunt considerate acceptabile în măsura în care nu sunt contradictorii și se susțin reciproc.

5.2.2.2. Discursul didactic argumentativ

Discursul argumentativ este o cale de comunicare a cunoștințelor asumate ca opinabile. Argumentarea este indispensabilă unui astfel de demers, întrucât asigură temeiul pentru cutare sau cutare concluzie. Într-o situație concretă un subiect acționează asupra altui subiect, individual sau colectiv, cu intenția de a-i modifica reprezentarea pe care o are asupra unei stări de lucruri, atitudinea și comportamentul, exclusiv prin mijloacele discursului. Numeroși autori, precum J.B. Grize (*Logique et langage*, 1990), numesc argumentarea ansamblul de strategii discursive

ale unui orator A, care se adresează unui auditoriu B în scopul modificării, într-un sens dorit, a judecății sale asupra subiectului S. Acest scop se urmăreşte din perspectiva unei intersubiectivități constructive şi cooperante. Argumentarea este definită ca un „proces de interacțiune între sursă şi receptor, în cadrul căreia are loc expunerea unor teze, susținerea lor cu suporturi raționale, analiza unor teze contrarii şi evaluarea concluziei" (Eugen Năstăşel, Ioana Ursu, 1980, pp. 59-60). Dar a-l convinge pe celălalt de adevărul sau justețea unor idei, a-i declanşa şi susține anumite atitudini nu este un lucru uşor. Argumentarea trebuie astfel construită încât să furnizeze date suficiente şi o justificare clară, pentru a obține aderarea celor ce urmează să ia o decizie.

În cadrul procesului instructiv-educativ comunicarea îmbracă adesea forma dialogului sau a dezbaterii colective (polilogul). Între participanți se stabileşte un schimb critic de opinii susținute argumentativ, cu privire la o anumită chestiune pusă în discuție. Predarea şi învățarea antrenează frecvent elevii în astfel de interacțiuni, pentru că aici foarte multe teme presupun soluții opinabile. Desigur, multe adevăruri ale ştiinței sunt asumate ca fiind indubitabile, deci de necontestat, şi a căror întemeiere se realizează prin demonstrație. Dar sunt supuse studiului şi domenii în care se manifestă o varietate bogată de opțiuni în înțelegerea omului şi a societății dintr-o perspectivă subiectivă, în care se confruntă puncte de vedere şi interpretări diferite. Adeziunea pentru o anumită opțiune şi-o dau cei care găsesc în ea temeiul cognitiv şi afectiv pentru propriile năzuințe şi speranțe comprehensive.

Angajându-se în diferite forme de dezbatere dialogale sau polilogale purtate în legătură cu o anumită problemă, organizate sau spontane, elevii îşi promovează punctele de vedere personale susținându-le cu argumente. Intenția fiecăruia este de a-şi exprima opinia, ca soluție la problema dată şi de a-i convinge pe ceilalți, cu ajutorul argumentelor, de justețea opțiunii sale. Nici una dintre opiniile avansate nu este împărtăşită de către participanții la dezbatere înainte de a fi supusă unei analiza critice. Cei care le-au emis trebuie să facă față întrebărilor şi obiecțiilor, căci modul în care li se răspunde poate fi contestatar. Opiniile sunt generatoare de dezacord, fapt pentru care situația argumentativă este o „situație esențialmente conflictuală" (Chaim Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, 1970). Dacă cineva susține o teză, iar altcineva o respinge aducând argumente împotriva ei, atunci caracterul conflictual al argumentării îşi face simțită prezența. Asentimentul se obține prin concilierea pozițiilor participanților, adică în urma analizei critice şi acceptării argumentelor susținătoare ale punctului de vedere adoptat. Starea conflictuală antrenează ceea ce Constantin Sălăvăstru (2003) numeşte „argumentarea polemică", care, în esență, exprimă situația când interlocutorul respinge sau pune în discuție adevărul tezei, forțându-l pe cel ce o propune să aducă dovezi în favoarea ei, concretizate în enunțuri cu privire la fapte, acțiuni, relații, stări sufleteşti. Acestea vor constitui temeiul sau rațiunile tezei prezentate şi care uneori este de ordinul necesarului, alteori de ordinul probabilului.

Opiniile reprezintă soluții subiective pentru o problemă, care permite susținerea de alternative ce urmează să fie supuse unei analize comune. Ele vor fi acceptate numai dacă se dovedesc întemeiate prin argumente convingătoare. De aceea,

cel care își afirmă punctul de vedere și îl promovează într-un context comunicativ, trebuie să aducă și argumente susținătoare pentru a-i putea impune: „Argumentând, subiectul propune spre examinare susțineri potrivite cu teza sa, dar numai colaborarea cu partenerul, care face obiecții, pune întrebări, aduce completări și precizări, îi poate da speranța să obțină adeziunea, să obțină consensuri lucrative în fiecare etapă a desfășurării discursului argumentativ" (Gheorghe Mihai, Ștefan Papaghiuc, 1985, p. 71). În procesul comunicării didactice apar frecvent situații când argumentele aduse de către profesor (sau de către elevi, dacă predarea este organizată interactiv) în sprijinul unor idei nu sunt acceptate de interlocutori. Neacceptarea se manifestă prin critică și contraargumentare. Nemulțumiți de argumentarea profesorului, care nu reușește să convingă, elevii vor construi o contraargumentare. Inițial pus sub semnul întrebării sau chiar contrazis, punctul de vedere afirmat tinde să devină consensual în urma activității de analiză la care este supus de către subiecții antrenați în soluționarea comună a problemei. Expresia colaborării, precizează autorii citați mai sus, este acordul dat de către partenerul de comunicare pentru fiecare argument propus. Tendința este ca o anumită modalitate opinabilă să se „comunizeze" și în acest scop pot fi valorificate și argumente ale partenerului.

Discursul argumentativ se prezintă ca o construcție cognitivă, ce se clădește pe informațiile de care dispune subiectul locutor în legătură cu problema pusă în discuție. Scopul său este obținerea adeziunii auditoriului la soluția propusă. Privită dintr-o astfel de perspectivă, precizează Pierre Oléron (1983), argumentarea ne apare ca un fenomen social prin care un individ îl influențează pe un altul, influență ce se va răsfrânge, în cele din urmă, și asupra comportamentelor celorlalți. Dar spre deosebire de demonstrație, care relevă adevăruri necesare, în argumentare intervine problema adevărurilor admise în urma acordului. Prima este fondată pe o structură formală care determină logic o concluzie necesară, cea de-a doua presupune intervenția celui ce argumentează și pertinența opțiunilor.

Într-un dialog didactic sunt vehiculate interogații, puncte de vedere diferite, perspective de interpretare și argumentare la care participanții au ajuns printr-un demers de tip reflexiv. Aceștia își comunică reciproc opiniile, ca soluții alternative, cu privire la problema pusă în discuție, argumentându-și fiecare poziția și căutând să-l atragă pe interlocutor de partea ideilor pe care le-a propus, îndepărtându-l, eventual, de altele. Dialogul este acea formă a comunicării în care fiecare din participanți are acces, în orice moment, la fiecare din cele două roluri: emițător și receptor (întrebător și respondent). Este foarte important ca cei implicați în dialog să se considere parteneri în soluționarea unor probleme, dar niște parteneri care văd lucrurile diferit, fapt pentru care trebuie lăsați să spună fiecare ce gândește și să fie ascultați cu atenție. Opiniile și argumentele celuilalt trebuie înțelese și luate în considerare, altfel relația dialogală nu poate fi eficientă. Între ei, subliniază Gheorghe Mihai, este necesar să se stabilească „o relație interpersonală de comunicare simetrică, ca partenerii ce colaborează să întemeieze neconstrângător, unul pentru celălalt, o alternativă" la problema cu care se confruntă; această simetrie constă în faptul că „...dialoganții au aceleași șanse și disponibilități de a conduce dezbaterea, de a propune argumente, de a accepta sau respinge argumentele celuilalt, de a analiza

valori specifice afirmațiilor și negațiilor și de a stabili sensurile obiectivelor" (1987, p. 36). Nu este vorba aici de învingători și învinși, căci nimeni nu poate emite pretenția că este atotștiutor. Dacă vreunul dintre interlocutori consideră că este singurul deținător al adevărului, și că, în consecință, susținerile sale nu pot fi puse la îndoială, atunci el va privi susținerile celuilalt ca fiind sigur greșite și, deci, de neluat în seamă. Dimpotrivă, dialogul presupune deschidere spre celălalt și influențare reciprocă a punctelor de vedere, căci interlocutorii nu comunică altceva decât opinii. Această formă de comunicare înlătură adeziunea necondiționată la anumite puncte de vedere, considerate a priori ca fiind de neclintit, infailibile, definitive. Dialogul exclude recursul la argumentum ad hominem și promovează confruntarea punctelor de vedere diferite, chiar divergente. Nu se renunță la propria opinie în favoarea alteia, decât dacă aceasta este convingătoare prin forța argumentelor care o susțin. Dialogul angajează subiecții participanți într-o confruntare colectivă, care presupune reflecția critică asupra ideilor partenerului, aprofundarea, interpretarea și corectarea lor. Pe baza confruntării se construiesc noile idei. Prin respingeri și acorduri partenerii converg, de preferat persuasiv, spre o soluție finală, care reprezintă o „modalitate opinabilă comună" asumată și interiorizată. Despre subiectul implicat într-o astfel de acțiune Gheorghe Mihai scrie: „Nu i se poate atribui calitatea de dialogant decât celui care efectiv participă asumativ la un proces de comunicare intențională, antrenat aici să schimbe organic idei colaborând întru soluționarea unei probleme. Dialogantul este opinant, căci dialogul înfăptuiește soluționarea acelei probleme ale cărei alternative-soluții reprezintă opinii apte să fie susținute argumentativ; un astfel de dialog este constructiv, dependent de capacitatea subiecților de a discerne datele problemei, de selectarea posibilităților de soluționare optimă, de alegere, de cântărire și de opțiune critică a argumentelor, în care pro și contra se confruntă în câmpul agonic până la sinteza finală" (ibidem, p. 40). Dialogul nu se confundă cu o simplă transmitere de mesaje, specifică discursului monologal, ci este o formă a comunicării în care se produc problematizări și mai multe soluții posibile susținute prin argumente. Fiecare dintre participanți comunică propria soluție-alternativă și caută să cerceteze critic propunerea partenerului. Are loc un schimb de opinii, ce trebuie să permită degajarea unei soluții comune pentru chestiunea pusă în discuție. În lipsa acesteia ne-am afla în fața unui așa-zis „dialog al surzilor". Angajarea în dialog presupune opțiunea deschiderii spre celălalt. Hotărâtoare este confruntarea punctelor de vedere asumate de către subiecții implicați și decizia ce va fi luată în perspectiva realizării acordului. Dar acordul cu privire la o opinie nu poate fi obținut decât prin forța argumentelor care o susțin: „Argumentarea are un scop bine determinat: soluționarea pe cale negociată a conflictelor de opinie. Dacă între doi indivizi există un conflict de opinie (o divergență de păreri în legătură cu susținerea sau respingerea unei teze), nu există altă cale rațională la îndemână pentru soluționarea (stingerea) acestuia decât administrarea dovezilor (probelor, argumentelor, temeiurilor) în favoarea sau în defavoarea tezei. În funcție de forța întemeietoare a dovezilor, conflictul de opinie va fi tranșat în contul unuia sau altuia dintre participanții la relația dialogică" (Constantin Sălăvăstru, 2003, p. 96). Fiecare dintre participanții la dialogul argumentativ ține la

opinia sa şi se străduieşte, atât cât poate, să şi-o susţină, respingând-o, totodată, pe a celuilalt. Sunt iniţiate polemici, confruntări, dezbateri critice, care angajează inevitabil argumentarea pentru sau împotriva unei teze ajungându-se, într-un final, la triumful celui care prezintă temeiurile cele mai puternice.

Pentru elev, dialogul argumentativ reprezintă un prilej de a problematiza, interoga, cerceta împreună cu ceilalţi. Elevul va învăţa, pe această cale, să-şi exprime opiniile să gândească şi să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înţelegător şi tolerant, să-i respecte pe ceilalţi. Comunicarea cu ceilalţi, în forma dialogului, îl va ajuta pe elev nu numai să-şi dezvolte capacitatea de argumentare şi contraargumentare, ci şi să descopere valori pe baza cărora îşi va fixa o linie personală de conduită în acord cu ceea ce simte, gândeşte, doreşte, să elaboreze un sistem de reprezentări, idei şi concepţii care să-l conducă treptat spre configurarea unui model de viaţă.

Dialogul argumentativ este esenţial în realizarea a ceea ce numim „educaţie pentru comunicare". În cadrul schimbului discursiv de opinii, purtat asupra unor chestiuni controversate, fiecare dintre participanţi urmăreşte să-şi susţină nu numai punctul de vedere, ci şi să-l convingă pe interlocutor şi să-l atragă de partea ideilor pe care le-a propus, îndepărtându-l eventual de altele. Dialogul argumentativ este omniprezent în domeniul disciplinelor socio-umane, deoarece aici este uşor sesizabilă o pondere mai mare a argumentării, decât a demonstrării. În predarea şi învăţarea acestor discipline, elevii au multiple ocazii să-şi exprime opiniile şi să decidă între alternative. O întemeiere prin demonstraţie a soluţiilor oferite diferitelor probleme abordate şi discutate este greu, dacă nu chiar imposibil, de realizat, dar trebuie totuşi realizată o întemeiere şi în mod inevitabil aceasta ia forma argumentării.

Argumentarea este un demers prezent aproape tot timpul în procesul de instruire şi educare. Discursul didactic (asemenea oricărui tip de discurs), conceput şi realizat într-o formă monologală, dialogală sau polilogală, angajează o amplă înlănţuire de argumente, care, integrate într-o structură discursivă coerentă, vor conduce la îndeplinirea scopului urmărit. De aceea, despre argumentare s-ar putea spune că reprezintă „o construcţie de argumente, bine ordonată în funcţie de criterii de eficienţă argumentativă şi care numai împreună pot asigura convingerea interlocutorului sau auditoriului", după cum precizează Constantin Sălăvăstru (2003, p. 27). Doar împreună, coroborate în aşa fel încât să se completeze reciproc în susţinerea sau respingerea tezei, acestea asigură realizarea scopului întregii construcţii argumentative, altfel, oricât de mare ar fi forţa de convingere a unuia sau altuia dintre ele, ea rămâne nesemnificativă în relaţia discursivă. Există situaţii când un singur raţionament este în măsură să susţină o teză, după cum există şi situaţii în care o adevărată încrengătură de argumente este angajată în îndeplinirea unui astfel de scop. Doar în aceste de pe urmă situaţii, consideră C. Sălăvăstru, argumentarea se manifestă sub forma discursului argumentativ.

Intenţia profesorului ce construieşte un discurs argumentativ nu se rezumă doar la a comunica soluţii pentru problemele luate în discuţie, ci şi de a-i determina pe elevi să şi le împărtăşească. Acest lucru este posibil prin intermediul argumentării, unul din mijloacele de care el se poate folosi pentru a influenţa opinia, atitudinile sau comportamentul celor cu care comunică. Profesorul şi elevii îşi comunică

unii altora gândurile, încercând să se convingă de adevărul, de utilitatea unei idei sau unei decizii. Uneori interlocutorul nu crede, nu acceptă ceea ce i se spune şi atunci punctele de vedere exprimate trebuie argumentate, adică probate într-un anumit fel. În general, căile prin care profesorul îi poate influenţa pe elevi sunt:

a) Autoritatea – profesorul emite dispoziţii obligatorii sau impune ascultare elevilor în temeiul unui statut şi al unor calităţi pe care şi le afirmă într-un sistem organizat de relaţii;

b) Constrângerea – profesorul face apel la puterea pe care o are pentru a determina un anumit comportament din partea elevului;

c) Persuasiunea – profesorul urmăreşte să obţină adeziunea la ideile expuse mergând pe calea imaginaţiei, a emoţiei şi a sugestiei auditoriului.

Referitor la acest de pe urmă mijloc de influenţare, profesorul concepe mesajul în aşa fel încât să folosească particularităţile afective, sentimentele şi emoţiile elevilor săi. Succesul persuasiv al mesajului transmis depinde în bună măsură de priceperea sa de a exploata starea afectivă a elevilor. Rezultatul obţinut este convingerea acestora de pe urmă de a adopta o opinie, o atitudine sau de a iniţia o acţiune sugerată de profesor. Dar la convingere se poate ajunge şi printr-un alt proces, cel al argumentării. Atât persuasiunea cât şi argumentarea se caracterizează printr-un efort conştient al profesorului de a-i influenţa pe elevi prin intermediul stimulilor folosiţi într-un mesaj. Ceea ce este caracteristic argumentării este faptul că în încercarea de convingere se pune accentul pe premisele logice, fără a le ignora însă pe cele afective. În cazul persuasiunii situaţia este inversă, accentul se pune pe premisele afective, pe sentimentele şi emoţiile celui ce receptează mesajul.

În relaţiile sale cu elevul, profesorul poate acţiona direct, prin interdicţii exprimate într-o manieră constrângătoare categorică: *Îţi interzic să mai dovedeşti comportamentul X* sau *Îţi interzic să mai gândeşti în felul acesta despre....* Dar el poate proceda şi printr-un ocol epistemic, încercând să modifice convingerile interlocutorului său, argumentându-i de ce un astfel de comportament nu este dezirabil. Prin argumentarea interdicţiei, elevul urmează să ajungă la convingerea că respectiva interdicţie este legitimă. Asumarea unui anumit tip de comportament este voită, căci concluziile argumentelor prezentate nu sunt constrângătoare, zicând după Olivier Reboul (1991), ci determină o adeziune ce va declanşa la nivelul receptorului dispoziţia necesară declanşării acţiunii dorite, la momentul oportun. Întregul demers este conceput în aşa fel încât să modifice o stare de lucruri preexistentă (dispoziţiile epistemice, afectiv-atitudinale şi acţionale ale elevului).

Profesorul îşi întemeiază susţinerile pe argumente în scopul inoculării convingerii în justeţea ideilor transmise, încercând să-i determine pe elevi să le accepte, să fie de acord cu respectivul punct de vedere. În cazul disciplinelor umaniste, o întemeiere prin demonstraţie a soluţiilor oferite diferitelor probleme abordate şi discutate este de multe ori greu, dacă nu chiar imposibil de realizat, dar trebuie totuşi realizată o întemeiere şi în mod inevitabil aceasta ia forma argumentării. Nu atât cunoaşterea valorilor comunicate de acesta asigură asumarea lor de către elevi, cât, mai ales, modul persuasiv al transmiterii lor. Procesul are un caracter raţional, deoarece dispunem, pe de o parte, de teza pe care dorim să o argumentăm, iar, pe

de altă parte, de argumente (idei sau fapte) ce vin în sprijinul acestei teze şi o susţin. Prin discursul didactic practicat, profesorul nu îşi propune să transmită pur şi simplu idei, ci şi să argumenteze în favoarea lor, pentru a-i determina pe elevi să le accepte. Faţă de aceste idei elevii ridică frecvent două întrebări: *De ce?* şi *Cum?*. Întrebarea *De ce?* este determinată de o informaţie care nu se încadrează în ansamblul lor de cunoştinţe dobândite anterior. Răspunsul este constituit dintr-o informaţie, care, o dată oferită, risipeşte nedumerirea şi lasă câmp liber acţiunii. Comunicarea este centrată pe un act argumentativ, ce se instituie, astfel, ca o relaţie între locutor şi destinatar. Profesorul propune teza argumentării şi aduce probe în scopul susţinerii ei. Pentru elev, teza este fie indiferentă, fie susceptibilă de a fi respinsă, căci dacă ar fi convins de adevărul ei argumentarea nu şi-ar mai avea rostul. A accepta o teză fără a solicita şi probe care să o susţină înseamnă că ea face parte deja din sistemul propriilor convingeri şi, prin urmare, nu mai trebuie argumentată.

Sistemul de referinţă al celui ce argumentează sau al celui ce evaluează argumentele cuprinde, după cum vom vedea, componente logice şi componente afective, iar informaţia conţinută într-un mesaj este apreciată, acceptată sau respinsă şi în funcţie de interesul şi gradul de satisfacţie pe care îl asigură celui care o primeşte (Eugen Năstăşel, Ioana Ursu, 1980). Pe parcursul predării, profesorul îşi exprimă convingerile şi opiniile, pe care le consideră adevărate, demne de încredere şi, prin urmare, gândeşte că pot fi la fel de valabile şi pentru elevii săi. Dar pentru a obţine adeziunea acestora, el caută să le impună argumentativ, deoarece, pentru a înţelege semnificaţia unei aserţiuni, elevii trebuie să ştie:

a) care sunt argumentele care pot fi invocate pro sau contra ei;
b) dacă respectivele argumente sunt valide;
c) care sunt situaţiile care implică respectiva aserţiune;
d) ce alte aserţiuni o contrazic;
e) care pot fi implicaţiile sale într-o anumită situaţie.

De exemplu, dacă profesorul afirmă despre unul din elevii săi: *X este lipsit de caracter*, el emite o opinie. Cei care o receptează se vor întreba în acel moment: *Ce l-a determinat pe profesor să spună aşa ceva?*, *Ce a făcut elevul X pentru a justifica o astfel de afirmaţie?*, *Ce dovezi concrete există în acest sens?*, *Ce alte persoane au o aceeaşi părere despre el?*, *Care sunt consecinţele unei astfel de constatări?*. Altfel spus, receptorii opiniei exprimate de către profesor se aşteaptă ca acesta să-şi susţină afirmaţia oferindu-le mărturii, dovezi, fapte etc. La fel se va întâmpla ori de câte ori profesorul sau chiar elevii vor emite o opinie personală. Dacă respectiva afirmaţie este făcută cu privire la un personaj de roman, în cadrul unei lecţii de literatură, ea va suscita inevitabil interogaţii asemănătoare. Orice opinie exprimată ca răspuns la o problemă dezbătută în cadrul unei lecţii este necesar să fie însoţită de argumente, care să răspundă unor astfel de întâmpinări.

Dacă valoarea demonstraţiei este, aşa cum am văzut, intrinsecă, argumentarea este contextualizată, ancorată *hic et nunc*. Argumentarea este situaţională, ea este întotdeauna relativă la o situaţie (Georges Vignaux, 1976). Discursul se realizează într-un anumit context social şi se adresează unui auditoriu care îşi are propriile motivaţii, interese, nivel de cultură etc., în scopul modificării universului său

de cunoştinţe sau dispoziţiilor acţionale. Aşa cum arată Chaim Perelman şi L. Olbrechts-Tyteca (1970), prin argumentare se urmăreşte influenţarea intensităţii adeziunii unui auditoriu la tezele exprimate cu mijloacele discursului, fără a ignora complet, considerându-le drept irelevante, condiţiile psihice sau sociale în afara cărora argumentarea rămâne fără obiect sau fără efect. Adeziunea se obţine prin modificarea dispoziţiilor interioare ale interlocutorilor: convingeri intelectuale, atitudini emoţionale, motivaţii pentru acţiuni. Discursul argumentativ, prin care se urmăreşte o schimbare de stare cognitivă şi comportamentală, este întotdeauna orientat spre un receptor anume, fapt pentru care cel ce îl promovează trebuie să ţină seama de structura personalităţii acestuia şi de situaţia în care se află, deoarece „argumentarea este construită totdeauna pentru cineva, spre deosebire de demonstraţie care este pentru oricine" (Jean-Blaise Grize, 1981, p. 3). Reuşita sa este determinată şi de situaţia auditoriului, a cărui adeziune se doreşte a fi obţinută. Un argument nu produce acelaşi efect la toţi partenerii de comunicare, deşi el este corect din perspectivă logică. Uneori corectitudinea logică nu este suficientă pentru a impune teza. Acceptarea argumentului depinde şi de relaţia cu înţelesul conferit de interlocutor problemei discutate. Emitentul îl propune, iar interlocutorul îl admite, dacă pentru el are nu numai o forţă probativă, ci şi o rezonanţă afectivă.

Argumentarea este o acţiune de justificare şi de convingere. Cel ce o întreprinde caută să influenţeze pe ceilalţi convingându-i de justeţea punctului său de vedere. În faţa sa stă o altă persoană, a cărui raţionalitate este „contaminată" de afectivitate. Convingerea este operată prin convingeri dictate de structuri logice argumentative şi de seducţia afectivă, căci „noi suntem sensibili şi la forţa afectivă şi la corectitudinea gândirii" (Gheorghe Mihai, Ştefan Papaghiuc, 1985, p. 18). Lumea ideilor poate fi tratată izolat de lumea afectelor, dar nu există separat de aceasta. Din acest motiv, orice efort de argumentare trebuie să se orienteze nu numai după probleme, ci şi după persoane. Argumentarea este o construcţie discursiv-raţională al cărei scop este convingerea interlocutorului (auditoriului) de adevărul sau falsitatea unei teze, prin invocarea unor probe sau temeiuri, care o susţin sau o resping. Dar într-un discurs argumentativ structurile raţionale (justificări, probe în favoarea tezei apărate, explicaţii etc.) se împletesc cu cele afectiv-atitudinale (emoţii, sentimente, stări de spirit etc.). Prin angajarea dimensiunii afectiv-atitudinale a interlocutorului (auditoriului) performanţa discursului poate creşte considerabil.

După Daniela Rovenţa-Frumuşani (2005, p. 220), argumentarea este ansamblul de tehnici discursive ce permite crearea sau sporirea adeziunii interlocutorilor la ideile ce le sunt prezentate. Argumentarea este un discurs dialogic (interlocutorul fiind o prezenţă permanentă ce modulează selectarea termenilor şi a temelor, a genurilor discursive etc.), inferenţial (marcat de forme conversaţionale implicite, completate de interlocutor prin calcule interpretative) şi acţional (vizând reconfigurarea epistemică şi ulterior comportamentală a interlocutorului).

Argumentele sunt construite în funcţie de reguli formale, dar şi de cerinţe psihologice particulare. Astfel, între mijloacele de influenţare regăsim, alături de constrângerea argumentelor logice, convingerea inoculată pe calea emoţiei şi sugestiei. Fiecare elev raportează mesajele primite la propriul sistem de referinţă, format din conceptele de bază rezultate în urma prelucrării cunoştinţelor acumulate anterior şi

păstrate în memorie, din opinii, credinţe şi prejudecăţi deja formate, din atitudini şi valori în care crede şi pe care le recunoaşte, din sentimente, emoţii şi pasiuni. Toate acestea pot face ca unii dintre elevi să se asemene în unele privinţe, dar tot ele îl deosebeşte pe fiecare de toţi ceilalţi. Diferenţierea se produce în funcţie de cunoştinţele acumulate, de nivelul intelectual, de gradul de cultură şi experienţele trăite etc.

Întotdeauna cel ce argumentează trebuie să ţină seama de sistemul de referinţă al celui care îi receptează mesajul, întrucât informaţia conţinută în mesaj este apreciată, acceptată sau respinsă în funcţie de elementele constitutive ale acestui sistem, de interesul şi gradul de satisfacţie pe care îl asigură receptorului, chiar de relaţiile interpersonale în care acesta se află cu emitentul. Aşadar, profesorul care pregăteşte o argumentare trebuie să aibă o imagine adecvată despre auditoriul căruia urmează să i se adreseze, imagine care nu poate fi altceva decât rezultatul experienţei sale la clasă şi al contactului direct cu elevii, ceea ce îi va permite o evaluare relativ precisă a valorilor şi adevărurilor acceptate de aceştia. Dat fiind faptul că clasa de elevi are o compoziţie eterogenă, este necesară o diversificare a argumentelor utilizate, pentru a veni în întâmpinarea diversităţii trăsăturilor specifice fiecăruia. Nu este vorba numai despre alegerea tipurilor de argumente, ci şi de ponderea ce urmează să fie acordată componentelor raţionale sau afective.

Urmărind să obţină adeziunea la ideile pe care le expune, profesorul se adresează raţiunii elevilor, dar poate recurge şi la o sensibilizare a resorturilor afective ale personalităţii acestora. Strategia discursivă la care el recurge se poate baza, aşadar, pe două tipuri diferite de abordarea argumentării:

a) Abordarea logică, întâlnită atunci când se mizează îndeosebi pe capacitatea elevului de a recepta, analiza, sintetiza datele transmise şi de a le integra în propria structură cognitivă, de a efectua raţionamente care să-l conducă la concluzii pertinente asumate în mod conştient;

b) Abordarea afectivă, pentru care se optează atunci când accentul se pune pe capacitatea elevului de a se transpune în situaţia prezentată prin mesaj, de a simţi şi trăi emoţiile sugerate.

De exemplu, profesorul urmează să le vorbească elevilor despre poluare. Dacă optează pentru o abordare logică, el selectează, pentru a le prezenta în cadrul lecţiei, date relevante obţinute prin cercetări riguroase privitoare la substanţele poluante, concentraţiile la care acestea sunt nocive, impactul distructiv asupra mediului, modul în care afectează sănătatea oamenilor, consecinţele economice pe termen lung, costurile înlăturării consecinţelor poluării, preocupările existente în acest sens etc. Pentru ilustrare se pot prezenta situaţii critice reale şi studii de caz. Conceput în acest fel, întregul mesaj se adresează cu deosebire raţiunii elevilor. Dacă optează însă pentru o abordare afectivă, mesajul va fi conceput altfel. Sunt prezentate diapozitive sau scurte filme documentare, se organizează vizite în zonele afectate de poluare pentru ca elevii să cunoască la faţa locului consecinţele acesteia, se pot organiza discuţii cu oameni a căror sănătate a fost afectată. Un astfel de mesaj nu numai că reuşeşte să le prezinte elevilor realitatea, dar are şi o putere deosebită de sugestie şi de convingere. Rezultatele obţinute pot fi aceleaşi ca în cazul unei abordări logice. Chiar dacă se face apel în mod evident la sensibilitatea elevilor, nu trebuie

să se creadă că reacțiile provocate printr-o astfel de abordare, modificările survenite la nivelul atitudinilor sau comportamentelor ar fi ilogice (iraționale). Deoarece un om nu poate fi convins de ceva fără a se lua în considerare sentimentele sale, precizează Eugen Năstăşel şi Ioana Ursu (1980), ambele abordări sunt logice, dar într-un fel specific fiecăreia. Foarte multe dintre subiectele dezbătute pe parcursul activităților de predare-învățare pot fi abordate fie logic, fie afectiv, fie logic şi afectiv simultan. Nu de puține ori, profesorul care urmăreşte să obțină adeziunea elevilor la o idee îşi construieşte mesajul folosindu-se de ambele abordări, dozarea lor depinzând de algoritmul retoric pe care el îl aplică pentru a convinge. De altfel, sunt numeroase cazurile când argumentarea conține şi un element afectiv, chiar dacă predominant este cel logic, ceea ce poate constitui un impediment pentru cel ce o prezintă. Contrar evidenței probelor şi validității inferențelor, scopul urmărit nu este atins. Datorită prezenței elementului afectiv, elevul poate spune atunci când i se comunică o idee sau un plan de acțiune: Este posibil să aveți dreptate, dar nu m-ați convins, aşa că rămân la părerea mea. De aceea, profesorul care argumentează trebuie să dea dovadă de măiestrie în a construi argumentarea, bazându-se, totodată, pe o cunoaştere aprofundată a valorilor pe care elevii îşi bazează sentimentele.

Indiferent de căile prin care profesorul a ajuns să-şi formeze propriile opinii şi convingeri, în momentul în care le prezintă în fața clasei este de aşteptat să le susțină prin argumente în aşa fel încât să câştige adeziunea elevilor, să-i influențeze, să le transforme sau să le întărească credințele, opiniile sau comportamentele. O greşeală care poate duce la îndepărtarea elevilor de mesaj şi neacceptarea acestuia o constituie prezentarea ideilor ca şi cum acestea s-ar impune de la sine, fără a mai fi nevoie de argumente convingătoare. În momentul în care elevul este confruntat cu o opinie sprijinită pe argumente, aceasta se reflectă în sistemul său de referință, care este supus unei restructurări cognitive, prin integrarea elementelor pe care nu le conținea inițial. În urma acestei restructurări, el îşi poate modifica propria opinie sau poate lua o anumită decizie şi nu alta. Eficiența argumentării este apreciată tocmai prin prisma unor astfel de schimbări ale opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor elevilor.

Argumentarea reprezintă un proces complex în a cărui realizare efectivă sunt parcurse mai multe etape:

a) mai întâi, profesorul identifică conceptele, opiniile, atitudinile şi sentimentele pe care le au elevii cu privire la subiectul abordat;

b) în funcție de cele constatate (particularitățile elevilor), profesorul alege modul de abordare (logic sau afectiv) şi îşi construieşte argumentele;

c) mesajul este transmis către elevi într-o formă orală sau scrisă;

d) argumentele profesorului se întâlnesc cu părerile elevilor, pe care le întăresc sau le modifică, determinându-i să adopte o opinie sau o atitudine în legătură cu subiectul abordat.

Pentru ca argumentarea să-şi atingă scopul, receptarea argumentelor de către elevi trebuie să fie una activă. Cum se va manifesta activismul lor? Prin analiza atentă şi evaluarea fiecărui argument înainte de a lua o decizie de acceptare sau de respingere a lui. Este posibil ca elevul să aibă deja o reprezentare proprie în legătură

cu subiectul abordat, formată anterior receptării mesajului transmis de către profesor. În această situație, ei va compara punctul de vedere propriu cu cel afirmat de profesor, iar o eventuală modificare a celui dintâi va depinde de tăria argumentelor proprii celui de-al doilea. Acest moment poate genera dezbateri, chiar conflicte, căci elevul își poate manifesta acordul, dar la fel de bine poate aduce obiecții, contra-argumente, care dacă nu sunt discutate și lămurite nu se obține aderarea.

Se poate întâmpla ca față de mesajul profesorului elevii să se manifeste prin tăcere. Ce semnificație are lipsa lor de reacție în față de argumentele ce li se prezintă? Teoretic, arată Eugen Năstăsel și Ioana Ursu (1980), tăcerea auditoriului poate însemna că:

a) argumentele conținute în mesaj sunt în concordanță cu opinia celui ce le receptează și atunci sunt însușite ca ceva de la sine înțeles;

b) auditoriul nu-și însușește argumentele, dar nici nu-și exprimă dezacordul fie din teamă, fie din teamă, fie din dorința de a menaja susceptibilitatea emitentului;

c) auditoriul nu-și poate forma imediat o opinie exactă asupra argumentelor receptate și atunci se hotărăște să se gândească mai târziu la conținutul lor.

De obicei, într-o argumentare profesorul nu poate folosi toate argumentele disponibile, timpul pe care îl are la dispoziție îngrădind această posibilitate. De aceea, trebuie selectate doar acele argumente care sunt suficiente pentru a obține adeziunea elevilor la o idee (concluzie). Această selecție, menită să asigure un cadru optim de lucru, se realizează printr-o analiză atentă a conceptului sau situației la care se referă argumentarea, a particularităților auditoriului său, a problemei supuse dezbaterii și soluțiilor sugerate, a argumentelor disponibile și a formei în care vor fi expuse în cadrul mesajului. Concluziile prezentate într-o argumentare sunt de mai multe feluri, cei doi autori citați anterior realizând următoarea clasificare:

a) Concluzii care prezintă fapte. Sunt întâlnite sub forma unui enunț ce afirmă adevărul unui fapt, adeziunea auditoriului obținându-se pe baza datelor obiective prezentate.

Exemplu:

La clasa a X-a B s-a aplicat un program special de pregătire, media rezultatelor obținute crescând de la 8, 76 în primul semestru la 9, 34 în cel de-al doilea.

b) Concluzii care prezintă aprecieri. Iau forma unor evaluări cu privire la un lucru, o idee, o persoană (grup de persoane) sau o situație.

Exemplu:

Clasa a X-a B dovedește un puternic spirit de echipă în îndeplinirea sarcinilor ce-i revin.

c) Concluzii care prezintă acțiuni. Acestea propun receptorului o acțiune practică la care trebuie să adere și să participe.

Exemplu:

Achiziția manualelor școlare și a rechizitelor trebuie urgentată.

În jurul unei concluzii se pot întrepătrunde o multitudine de idei și de opinii, deoarece în sprijinul său pot fi aduse mai multe argumente, legate între ele prin înlănțuiri de raționamente. Importantă este identificarea corectă a premiselor ce pot servi ca temei (fundament) pentru concluziile respective, care, dacă se realizează greșit, nu conduce la o aderare a receptorului la mesajul transmis. Acest lucru se

întâmplă atunci când premisele sunt alese fără discernământul necesar şi într-un mod unilateral, adică fără să reflecte fapte şi valori acceptate de către auditoriu.

Eficienţa argumentării depinde şi de coerenţa mesajelor pe care profesorul le transmite elevilor. Dacă o afirmaţie este urmată de o negaţie a ei ansamblul devine incoerent. Într-o argumentare care utilizează limbajul natural (frecvent întâlnită în cadrul discursului didactic), arată Eugen Năstăşel şi Ioana Ursu (1980), identificarea incoerenţei este dificil de realizat, îndeosebi din două motive:

a) Limbajul natural conţine enunţuri ce pot fi interpretate diferit de către cei ce le receptează. Eventualele contradicţii în care poate cădea emiţătorul mesajelor îi determină pe receptori să se gândească la cum ar putea interpreta în mod coerent ceea ce li s-a comunicat (există situaţii când incoerenţa unor afirmaţii este folosită ca argument sub forma paradoxului);

b) În argumentare premisele nu sunt explicite sau nu sunt definite în mod riguros şi univoc, astfel încât temeiul concluziei nu apare ca fiind evident, existând, totodată, îndoieli cu privire la respectarea secvenţelor logice presupuse de un astfel de demers.

În perspectivă formativă, argumentarea, ca formă a discursivităţii, poate fi angajată cu succes în cadrul lecţiilor realizate într-o manieră euristică, când elevii sunt determinaţii să ofere, la rândul lor, argumente în sprijinul opiniilor exprimate, ceea ce nu exclude importanţa ei în cadrul contextelor monologale. Fiecare dintre ei poate fi determinat, în diverse momente ale lecţiei sau în diverse alte circumstanţe, să îşi susţină opinia, să îşi pledeze propria cauză, să îşi justifice un comportament, să condamne sau să laude un coleg etc. folosindu-se de argumente convingătoare. Totodată, este ţinta argumentelor celorlalţi, dezvoltate cu privire la aceleaşi chestiuni. Antrenarea elevilor într-un dialog argumentativ are multiple consecinţe pozitive în plan cognitiv şi comunicativ. Desfăşurarea unei astfel de acţiuni este însă îngreunată atunci când elevii argumentează insuficient şi ambiguu sau când nu ţin seama de convingerile celorlalţi, de certitudinile şi incertitudinile lor, de sentimentele şi aspiraţiile pe care le au. Pentru a duce la bun sfârşit un discurs argumentativ este necesar să respecte un minim de exigenţe, cum ar fi:

a) regulile de derivare, pentru a se obţine o argumentare validă;

b) coerenţa, rigoarea şi consistenţa argumentării;

c) ordonarea şi articularea argumentelor în interiorul discursului, astfel încât acestea să servească în chipul cel mai fericit scopului urmărit prin discurs;

d) identificarea unui număr cât mai mare posibil de argumente în sprijinul opiniei afirmate;

Competenţa argumentativă este, în fond, o condiţie a competenţei de comunicare, fundamentând exprimarea liberă a ideilor, luarea deciziilor, contracararea erorilor şi dinamismul intelectual. Ea presupune respectarea corectitudinii logice în construcţia argumentelor, alegerea celor mai potrivite argumente pentru susţinerea unei teze, respectarea particularităţilor auditoriului pentru care se argumentează etc. Cu cât nivelul de competenţă este mai ridicat, cu atât performanţa argumentativă va fi mai mare. Competenţa argumentativă a profesorului este condiţionată de o serie de variabile:

a) autoritatea epistemică, adică de capacitatea profesorului de a stăpâni din punct de vedere cognitiv tema pusă în discuție, altfel nu-şi poate impune punctul de vedere în argumentare;

b) capacitatea de a structura conținuturi ideatice, stabilind relații şi ierarhii de idei sau identificând legătura dintre concluzie şi premisele ce o susțin sau dintre concluzia principală şi concluziile subordonate care o întăresc;

c) abilitatea de a opera cu detalii, ce intervine în construirea argumentelor (o concluzie principală se sprijină pe o structură solidă de elemente, care trebuie analizate, prelucrate, îmbinate cu mare exactitate într-un sistem);

d) capacitatea de a ordona argumentele, de a le corela, subsuma unele altora, astfel încât ele să servească scopului propus, în cel mai înalt grad;

e) capacitatea strategică, adică de priceperea necesară în adoptarea celei mai potrivite maniere de abordare a argumentării (logică sau afectivă), în funcție de subiectul abordat şi de particularitățile elevilor cărora li se adresează;

f) sensibilitatea de care dispune, o sensibilitate sporită permițând o comunicare mai bogată şi mai expresivă cu ceilalți (prin sensibilitate desemnăm, în acest context, afecțiunea şi grija față de elevi, receptivitatea la părerile lor, chiar simțul umorului).

A argumenta înseamnă a invoca temeiuri în sprijinul sau împotriva unei idei, în cadrul unui discurs care țintește să intervină asupra comportamentului elevilor (cognitiv sau afectiv-atitudinal), a căror adeziune se câştigă prin forța persuasivă a argumentelor şi nu prin constrângeri dogmatice. Alături de demonstrație, argumentarea este o modalitate de întemeiere şi presupune, ca orice formă de întemeiere, inferența. Orice argumentare rezidă într-un ansamblu de raționamente ce susțin o afirmație. Numai dacă ia forma inferențelor un discurs poate fi argumentativ, poate fi o argumentare.

5.2.2.3. Argumentul

Întemeierea presupune argumente şi operația de argumentare, care pot determina elevul să recunoască adevărul unui enunț sau să-şi adapteze convingerea la o stare de fapt. Dar ce înțelegem printr-un argument? O serie de enunțuri care sunt legate unul de altul în aşa fel, încât unul sau mai multe dintre ele constituie susținerea care se vrea a se întemeia, în timp ce restul servesc la a fundamenta, direct sau indirect, susținerea centrală. Un argument este structurat în propoziții aflate în anumite relații unele cu altele, relații în baza cărora concluzia (teza) este consecința necesară a propozițiilor argumentative (premisele) sau este în opoziție cu acestea. Dacă relațiile dintre propozițiile argumentative şi teză sunt de condiționare, atunci avem o situație de susținere a tezei, în schimb, dacă aceste relații sunt de opoziție, avem de-a face cu respingerea ei (Constantin Sălăvăstru, 2003). Pe de altă parte, interlocutorul consideră teza în favoarea căreia se argumentează drept adevărată dacă premisele care o susțin îi apar ca fiind suficient de puternice. Prin urmare, forma generală sub care se prezintă un argument este următoarea (Eugen Năstăşel, Ioana Ursu, 1980):

a) unul sau mai multe enunțuri care constituie un suport (temei) pentru concluzie, numite premise (evidențe, fapte, rațiuni pe care se bazează concluzia);
b) un enunț numit concluzie (teza argumentării), care derivă în mod logic din premisă sau premise;
c) un indicator logic care face legătura între premise și concluzie (deci..., întrucât..., pentru că..., din cauză că..., deoarece..., după cum rezultă din..., pe motivul că..., cum se indică în..., presupunând că...);
Exemplu:
Profesorul spune: „Numai elevii care depun un efort susținut și organizat vor putea rezolva astfel de probleme, dar voi sunteți leneși, deci nu veți reuși să le rezolvați". Concluzia argumentului său: „nu veți reuși să le rezolvați" se bazează pe un temei: „Numai elevii care depun un efort susținut și organizat vor putea rezolva astfel de probleme, dar voi sunteți leneși", care constituie premisele.

Există și argumente în care mai întâi este prezentată concluzia și numai după aceea premisele, așa cum se întâmplă în următorul caz: Pregătirea pentru examenul de bacalaureat trebuie grăbită. Timpul rămas până atunci este scurt, iar temele ce trebuie învățate sunt numeroase. Indicatorul logic este, în acest exemplu, subînțeles.

5.2.2.4. Tehnici de argumentare

Împreună, teza și propozițiile argumentative constituie un raționament și traduc poziția de pe care locutorul urmărește să obțină modificarea universului epistemic al interlocutorului. Operațiile logice, prin care acestea sunt puse în relație, se derulează sub forma unor raționamente de ordin inductiv sau deductiv[3]. Prin raționament înțelegem operația prin care derivăm un enunț din cel precedent sau prin care extragem dintr-un fapt sau afirmație consecințele care pot rezulta în mod logic. În funcție de raționamentele pe care se clădesc argumentele, distingem două tehnici de argumentare: deductive și inductive. Distincția ține seama de mersul gândirii: de la cunoștințe cu caracter general la cele cu caracter particular și invers, de la cunoștințe cu caracter particular la cele cu caracter general. În cazul tehnicilor deductive, arată Constantin Sălăvăstru (2003), premisele sunt condiția suficientă a tezei, care este consecința lor necesară, pe când în cazul celor inductive, premisele sunt o condiție probabilă a concluziei, iar aceasta este consecința probabilă a lor.

Într-o argumentare didactică bazată pe raționamente inductive se pornește de la temeiuri ce constau în cazuri particulare, exemple, fapte concrete pentru a se ajunge la enunțuri cu un grad mare de generalitate (definiții, reguli etc). Inducția este, așadar, un raționament ale cărui premise sunt propoziții de observație sau propoziții teoretice cu un grad redus de generalitate, iar concluzia o propoziție cu un grad de generalitate mai mare decât cel al premiselor. Forma raționamentului va fi următoarea: *Dacă P1sau P1 și P2 etc. (premisele) sunt adevărate atunci C (concluzia) este probabil adevărată.*

Exemple:
- În predarea disciplinei *Economie*, profesorul face afirmația: într-o economie de piață, implicarea statului este încă necesară și semnificativă; el va argumenta

[3] În *Dicționar de logică* (1985), Gheorghe Enescu precizează că termenul „inferență" este sinonim cu cel de „raționament".

această afirmație, invocând multiplele ipostaze ale acestei implicări: agent economic (producător și consumator), titular al emisiunii de monedă, principal realizator al protecției sociale, mediază în conflictele de muncă, asigură cadrul legislativ desfășurării activității etc.;

- Într-o activitate de predare-învățare a disciplinei *Sociologie*, pornindu-se de la interacțiunea omului cu factorii sociali ai existenței sale – asimilarea normelor și valorilor societății, însușirea modelelor sociale de comportament, însușirea mijloacelor sociale de comunicare interumană, asumarea unor roluri și responsabilități sociale – se poate ajunge la următoarea generalizare: socializarea este procesul complex al devenirii omului ca ființă socială, prin asumarea unui comportament dezirabil în plan social;

Într-un demers argumentativ deductiv se pornește de la enunțuri cu un grad mare de generalitate pentru a se întemeia cazuri particulare. Elevii au posibilitatea, în acest fel, să constate modul în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate. În argumentarea deductivă se va gândi: Dacă P1 sau P1 și P2 etc. (premisele) sunt adevărate, atunci C (concluzia) este adevărată. În concluzie este explicitat ceea ce se află, implicit, în premise.

Exemplu:

Vorbindu-le elevilor, într-o lecție de *Filosofie*, despre problema libertății, profesorul le supune atenției faptul că J.P. Sartre subscrie la afirmația lui J. Romains: *În război nu există victime inocente*; această afirmație este susținută prin ideea, mult mai generală, cum că omul se bucură de o libertate absolută, pentru că nimic străin lui nu îl poate constrânge, o dată ce are posibilitatea să refuze, inclusiv soluția ultimă, care este sinuciderea. Dacă omul a preferat și a ales războiul, având posibilitatea să refuze, înseamnă că de el a depins ca, pentru sine și prin sine, acest război să existe. Prin urmare, lui îi revine întreaga responsabilitate.

Un tip aparte de argument inductiv este analogia, care „se bazează pe ideea conform căreia un anumit grad de asemănare între două lucruri la un anumit nivel implică similitudini de ordin general între acestea" (S. Săvulescu, 2001, p. 142). Schema de inferență a unui argument prin analogie este următoarea:

- Obiectul de cunoaștere A posedă nota specifică X.
- Obiectul de cunoaștere B seamănă cu A.
- Deci B posedă (probabil) nota X.

Petre Botezatu (1997) consideră că natura logică a analogiei nu este suficient de clară, că ea nu pare să se încadreze nici în inducție, nici în deducție. Ea poate fi utilizată, în cadrul lecțiilor de transmitere a unor noi cunoștințe, atunci când gradul înalt de abstractizare și generalizare al obiectelor de cunoaștere impune plasarea lor într-un context de obiecte cunoscute (mai bine cunoscute), pentru a putea fi ușor înțelese.

Exemplu:

Într-o lecție de *Sociologie*, profesorul face următoarea afirmație: sistemul social este asemănător unui organism viu. Dacă un organism viu se caracterizează prin funcționalitate, atunci această caracteristică este proprie și sistemului social.

Argumentele prin analogie joacă un rol important în activitatea didactică, constituind un element activ al metodei de învățare prin descoperire, când gândirea elevului urmează același traseu ca cea a omului de știință (de exemplu, analogia lui Newton dintre traiectoria unei pietre aruncate și cea a Lunii sau cea a lui Bohr

dintre atom şi sistemul planetar). Sunt prezente, de asemenea, în cadrul metodei modelării, ca, de exemplu, atunci când funcţionarea unui computer este asemănată cu cea a minţii omului, pornindu-se de la presupoziţia că un program de computer are la bază aceleaşi tipuri de procese logice ca şi procesele cognitive umane.

5.2.2.5. Evaluarea argumentării

Corectitudinea argumentelor oferite elevilor trebuie să constituie o preocupare prioritară pentru cadrul didactic. Un argument este corect dacă satisface două condiţii:

a) premisele sale sunt adevărate;

b) este valid (corect) din punct de vedere logic.

A fi adevărat nu este acelaşi lucru cu a fi a valid. Despre enunţuri putem spune că sunt adevărate sau false, în timp ce despre argumente putem spune doar că sunt valide sau nevalide. Argumentul este valid doar dacă respectă integral legile de raţionare, adică cele patru principii logice: identitatea, non-contradicţia, terţul exclus şi raţiunea suficientă. Dacă într-un argument cu structură validă premisele sunt adevărate, atunci şi concluzia trebuie să fie adevărată. Dovedirea caracterului adevărat sau fals al tezei susţinute (concluziei) nu este un scop în sine, ci doar un mijloc în vederea atingerii altui scop: convingerea interlocutorului de adevărul sau falsitatea tezei şi, pe această bază, susţinerea sau respingerea ei (C. Sălăvăstru, 2003). Corectitudinea unui raţionament ţine de forma şi nu de conţinutul său; altfel spus, ea nu depinde în nici un fel de adevărul propoziţiilor cu care operăm pe plan mintal, în schimb, adevărul depinde cu necesitate de corectitudinea logică (forma unui argument valid conservă adevărul). Dar argumentul este mai mult decât o simplă inferenţă; el mizează pe conţinutul semantic şi pe contextul situaţional. Dacă demonstraţia este obiectivă, argumentarea, dimpotrivă, este subiectiv orientată. De aceea, despre o inferenţă spunem că este corectă sau incorectă, iar despre argument că este puternic sau slab. Demonstraţia, care se exprimă într-un limbaj simbolic (fiecare termen sau enunţ este perfect univoc), funcţionează într-un sistem formal şi este corectă sau incorectă; cale de mijloc nu există. Argumentarea nu are însă această rigoare constrângătoare a evidenţei; validitatea sa este o problemă de grad: mai mult sau mai puţin tare (Mariana Tuţescu, 1998). Într-o demonstraţie accentul cade pe încercarea de a dovedi că o anumită propoziţie este adevărată, pe când într-o argumentare accentul cade pe încercarea de a convinge pe cineva să împărtăşească o anumită opinie. În cazul demonstraţiei premisele sunt propoziţii despre care se ştie că sunt adevărate, în timp ce în cazul argumentării premisele sunt propoziţii despre care se presupune că sunt adevărate şi este de dorit ca ele să fie aşa. Corectitudinea logică a unei inferenţe se verifică relativ uşor, în schimb, adevărul enunţurilor este mai greu de stabilit. Dacă demonstraţia relevă adevărul sau falsul, argumentarea stă sub semnul credibilului şi probabilului, căci ceea ce propune scapă certitudinii calculului riguros. În timp ce demonstraţia, care este tautologică, asemenea oricărui sistem logico-formal, nu face decât să explicitezeze, argumentarea deconstruieşte, construieşte, reconstruieşte, altfel spus, transformă (Georges Vignaux, 1976), în scopul producerii unui efect de credibilitate, de adevăr admis.

Sunt valide acele argumente în care concluzia rezultă cu necesitate din premise. În unele raționamente trecerea de la premise la concluzie (de la ceea ce este dat la ceea ce rezultă din ceea ce este dat) este de ordinul necesarului. Astfel, atunci când premisele sunt adevărate, iar regulile logice de derivare sunt respectate, concluzia va fi, la rândul său, adevărată (din premise adevărate este imposibil să se tragă o concluzie falsă; când se întâmplă acest lucru, argumentul este incorect din punct de vedere logic). Dacă în cazul unui argument avem atât premisele, cât și concluzia adevărate, nu înseamnă automat că este valid. Există însă și situații când un argument poate fi valid (corect din punct de vedere logic) chiar dacă premisele sale sunt absurde (false), întrucât validitatea se referă doar la structura sa, nicidecum la conținutul elementelor componente. Acest lucru nu înseamnă însă că argumentul respectiv va fi și convingător: „Astfel cineva încearcă să ne dovedească valoarea unui anumit lucru; prezintă argumente cărora nu le putem reproșa nimic din punct de vedere logic și totuși la sfârșit nu suntem convinși de ideile pe care le-a expus. Dar concluzia pe care a înfățișat-o se bazează pe premise corecte. Faptul că nu a convins se poate datora îndoielii, conștiente sau numai intuite, pe care o avem față de adevărul premiselor expuse. În această situație, dacă am examina cu atenție premisele am putea depista ce anume ne-a trezit suspiciuni. Acest lucru se impune și pentru că nu putem spune la sfârșitul argumentării: «Argumentul pe care l-ai expus este valid, recunosc adevărul conținut de premise, dar nu vreau să accept că este adevărată și concluzia»" (Eugen Năstăsel, Ioana Ursu, 1980, p. 189). Pentru ca argumentul să fie valid concluzia trebuie să decurgă cu necesitate din adevărul premiselor.

Exemplu:

Elevul X se pregătește pentru Olimpiada națională.

Liceul Y pregătește elevi pentru Olimpiada națională.

Deci elevul X studiază la liceul Y.

Argumentul luat ca exemplu nu este valid, deoarece concluzia nu derivă logic cu necesitate din adevărul premiselor (chiar dacă premisele sunt adevărate, concluzia s-ar putea să fie falsă). Deși corectitudinea logică este o condiție necesară, ea nu este, totuși, și una suficientă; altfel spus, putem raționa logic-corect, fără a fi însă siguri că vom ajunge la concluzii adevărate. Siguranța adevărului unei concluzii depinde de două condiții:

a) condiția formală – operațiile logice trebuie să fie corecte (valide);

b) condiția materială – premisele (ideile) de la care se pleacă trebuie să fie toate adevărate.

Dacă le considerăm separat, oricare din cele două condiții este doar necesară, nu și suficientă pentru siguranța adevărului. Împreună, ele sunt, deopotrivă, și necesare și suficiente pentru siguranța adevărului unei concluzii.

Argumentele deductive, când din premise adevărate a fost derivată o concluzie adevărată, cu respectarea regulilor logice de inferență, sunt valide. Dacă se încalcă cele două condiții, ele nu mai sunt valide. În cazul unui argument deductiv valid este imposibil să afirmi premisele și să negi concluzia fără să ajungi la o contradicție logică (premisele sunt o condiție suficientă a concluziei, care este consecința lor necesară). Astfel de argumente constituie, de fapt, o demonstrație. În ceea

ce priveşte argumentele inductive, temeiurile care susţin concluzia sunt, aşa cum am văzut, fapte reale sau presupuse reale, capabile să convingă într-un anumit grad (premisele sunt condiţia probabilă a concluziei, iar aceasta consecinţa probabilă a lor). Diferenţa dintre raţionamentele deductive şi cele inductive, sub aspectul validităţii lor, este sintetizată de către logicianul Petre Botezatu în felul următor: „Semnul deducţiei este acela că, dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu poate fi falsă. Concluzia este tot atât de sigură ca şi premisele. Dimpotrivă, în cazul inducţiei, adevărul concluziei nu este niciodată sigur. Chiar dacă premisele sunt adevărate, concluzia poate fi falsă. Concluzia posedă numai un anumit grad de probabilitate" (1997, p. 233-234). Argumentele inductive nu dovedesc ceva în mod sigur, ci ceea ce este mai mult sau mai puţin probabil sau „aproape sigur" adevărat (cu excepţia inducţiei complete, dacă aceasta este verificată în concreto, de la caz la caz). Concluzia nu este sigură, bucurându-se doar de o credibilitate mai mare sau mai mică, fapt sugerat şi de indicatorii care o leagă de premise: posibil, se pare că, foarte probabil că. Argumentele inductive pot fi caracterizate ca fiind probabile sau mai puţin probabile, în funcţie de gradul de plauzibilitate pe care îl au. Cu cât mai mare este numărul cazurilor particulare care confirmă generalizarea (datele pe care se bazează), cu atât mai mare este probabilitatea ei; dar oricât de multe cazuri particulare vom analiza, nu vom putea atinge certitudinea completă.

Exemplu:

În cadrul unei lecţii de biologie li se comunică elevilor că cercetătorii au constatat următorul fapt: dacă temperatura incubaţiei ouălor de broască ţestoasă creşte peste valoarea temperaturii medii a zonei în care au fost depuse se vor dezvolta un număr mai mare de femele. Dacă temperatura incubaţiei scade în raport cu cea medie, creşte numărul de masculi. Deci, pe baza acestei observaţii, se poate spune că există o relaţie cauzală între temperatură şi determinarea sexului viitoarelor broaşte ţestoase.

Respectiva legătură cauzală, invocată în exemplul anterior, nu este una necesară, putând exista şi alte cauze care determină variaţia sexelor. În cazul argumentelor inductive, cum este şi cel anterior, concluzia nu poate fi una certă, ci comportă un grad mai mic sau mai mare de plauzibilitate (probabilitate) şi aceasta din două motive:

a) premisele nu conţin suficiente informaţii pentru a întemeia concluzia;

b) operaţia logică efectuată nu permite derivarea cu necesitate a concluziei din premise.

Şi argumentele prin analogie stau sub semnul probabilului. Transferarea unei note (trăsături) de la un obiect la altul prin relaţia de asemănare nu este sigură: „În general, operaţia logică nu ne poate asigura că nota, pe care o transferăm, face parte din grupul notelor comune celor două obiecte" (Petre Botezatu, 1997, p. 236). Se poate întâmpla ca nota transferată să fie una care diferenţiază şi atunci concluzia este falsă. Din premise adevărate se pot deriva – operaţia logică fiind corectă – şi concluzii adevărate, dar şi concluzii false.

Exemple:

(1) Numărul 300 este divizibil cu 3.
Numărul 200 seamănă cu 300 (ambele sunt numere pare).
Numărul 200 este divizibil cu 3.

(2) Numărul 300 este divizibil cu 3.
Numărul 294 seamănă cu 300 (ambele sunt numere pare).
Numărul 294 este divizibil cu 3.

În ambele exemple premisele sunt adevărate, dar concluzia este adevărată numai în cel de-al doilea, în primul fiind falsă. În lucrările de logică, analogia este considerată o inferență de probabilitate, întrucât adevărul concluziei nu este sigur.

Exemplu:
Elevul X a învățat foarte mult şi va obține performanțe superioare.
Elevul Y învață la fel de mult ca elevul X.
Elevul Y va obține performanțe superioare.

Deşi premisele argumentului sunt adevărate, concluzia este probabilă (elevul Y nu va obține cu necesitate performanțe la fel de bune ca elevul X), cu atât mai mult cu cât în obținerea performanței nu este implicat numai factorul timp.

Un argument prin analogie este cu atât mai plauzibil (concluzia sa fiind cu atât mai probabilă) cu cât:

a) trăsăturile comune obiectelor analogiei sunt proprietăți relevante ale obiectelor respective;

b) obiectele analogiei au mai degrabă trăsături comune decât diferențe;

c) trăsăturile comune sunt mai importante decât diferențele;

d) mulțimea obiectelor comparate este mai mare şi mai diversificată;

e) concluzia este mai restrânsă sub raportul a ceea ce susține decât obiectul în cauză.

Respectarea acestor condiții asigură o creştere a gradului de probabilitate al concluziei; nerespectarea lor conduce la o diminuare a acestuia sau chiar la o falsă analogie.

Analogia nu poate fi acceptată decât cu condiția să fie concludentă. Dacă întâlnim raționamente în cazul cărora analogia făcută nu este suficient de concludentă pentru a ne convinge de concluzia trasă înseamnă că s-a comis o eroare logică cu privire la conținutul argumentului, adică un sofism informal (falsa analogie).

Scopul urmărit de profesor atunci când prezintă un argument este de a obține adeziunea elevilor la o afirmație pe care o afirmație pe care el o face şi pe care aceştia o consideră adevărată întrucât admit că alte afirmații (premisele argumentului) sunt adevărate. Dacă argumentul nu este valid dăunează tezei, de altfel adevărate, pe care dorim să o susținem, deoarece poate fi atacat în ceea ce conțin premisele, atac ce se va răsfrânge şi asupra concluziei. Aşadar, argumentul oferă o concluzie ca fiind într-o măsură cât mai mare demnă de crezare, datorită premiselor pe care se bazează şi corectitudinii cu care a fost construit. Spunem „într-o măsură cât mai mare" deoarece putem avea două posibilități:

a) argumentul conține premise atât de convingătoare pentru susținerea concluziei încât orice persoană rațională care le înțelege şi le acceptă se vede nevoită să accepte şi concluzia;

b) argumentul oferă temeiuri pentru concluzie, dar aceasta prezintă grade diferite de credibilitate.

Nu întotdeauna se întâmplă ca auditoriul să adere la opiniile receptate. De exemplu, în fața susținerilor prezentate de profesor, elevii pot manifesta patru atitudini opinabile:

a) convingerea – asumarea valorii obiectului gândit cu maximă trăinicie de către profesor;

b) considerația-decisă, dar cu deschidere spre contraargumentare;

c) părerea nedecisă – incertitudine puternică cu privire la cele afirmate și susținute;

d) contestarea – respingerea părerii decise unilateral de către profesor.

Dialogul și argumentarea fac parte din conținutul activităților didactice cotidiene. Comunicarea profesor-elev (sau elev-elev), realizată ca un exercițiu democratic, nu poate fi concepută în afara cadrului metodologic pe care acestea îl presupun. Prin dialog și argumentare (sau contraargumentare) pot fi evitate manipulările și presiunile susceptibile să convertească o opinie discutabilă în dogmă. De aceea, dezvoltarea competențelor de comunicare și a capacității de întemeiere argumentativă a enunțurilor trebuie să se regăsească în centrul preocupărilor educaționale.

5.2.2.6. Tipuri de argumente

Argumentul entimematic

Prin termenul „entimemă" desemnăm un silogism care nu este formulat complet: una din propoziții este subînțeleasă. Și cum orice silogism este compus din trei propoziții, avem trei feluri de entimeme (cf. Petre Botezatu, 1997): lipsește premisa majoră, minoră sau concluzia. Entimema (sau argumentul eliptic) nu aduce certitudini, ci stă sub semnul probabilului și verosimilului.

a) Entimema de ordinul întâi, când nu este exprimată premisa majoră.

Exemplu:

De la silogismul:

Toți elevii care dau dovadă de perseverență vor reuși să rezolve problema Y;

Elevul X dă dovadă de perseverență;

Elevul X va reuși să rezolve problema Y.

se va ajunge la entimema:

Elevul X va reuși să rezolve problema Y, deoarece dă dovadă de perseverență.

b) Entimema de ordinul doi: nu este exprimată premisa minoră, atunci când este evidentă.

Exemplu:

Toți elevii clasei a IX-a C au reușit să rezolve problema Y, deci și elevul X a reușit.

Premisa minoră: *X este elev în clasa a IX-a C* nu este exprimată, fiind considerată evidentă.

c) Entimema de ordinul trei: nu este exprimată concluzia, căci dorim ca ea să fie derivată de interlocutor (situație frecvent întâlnită în comunicarea profesor-elev, atunci când se urmărește un scop educativ).

Exemplu:

Toți elevii clasei a IX-a C sunt datori să participe la această acțiune, iar tu ești elev în clasa a IX-a C. Concluzia: „Deci, ești dator să participi la această acțiune" rămâne neexprimată.

Argumentul bazat pe relația cauză-efect

Este un argument care reclamă o legătură cauzală între doi (sau mai mulți) factori, ca de exemplu: Repetiția împiedică uitarea rapidă a cunoștințelor însușite. Printr-o astfel de afirmație se susține că dacă are loc o acțiune A (cauza = repetiția) urmează un efect B (este împiedicată uitarea rapidă a cunoștințelor însușite).

Exemplu:

„În general, diferențele pe care le observăm în cazul atenției la mai multe persoane (efectul) se vor datora perceperii subiective a dificultății sarcinii, exersării acesteia și experienței anterioare (cauza).

Prin inferență se poate trece nu numai în sensul determinării efectelor pornind de la cauza care le-a produs, ci și invers, de la cunoașterea efectului la determinarea cauzei, cu condiția ca efectul să nu fi fost produs decât de o singură cauză sau toate cauzele posibile au fost eliminate în afară de una. În timp ce trecerea de la cauză la efect este explicativă (se descoperă geneza fenomenului), parcursul invers este regresiv și conduce doar la descoperirea cauzei nu și la explicarea ei.

Exemplu:

Referindu-se la măsurarea presiunii hidrostatice, profesorul le spune elevilor: „Dacă asupra membranei elastice (a unui dispozitiv pentru măsurarea presiunii format dintr-un tub umplut parțial cu lichid și acoperit cu o astfel de membrană) acționează o forță de apăsare, membrana se curbează, determinând creșterea presiunii aerului în dispozitiv. Această creștere a presiunii aerului din interior determină, la rândul ei, producerea unei denivelări a lichidului în tub. Rezultă că: mărimea denivelării lichidului din tubul manometric este o măsură a presiunii exercitate asupra membranei elastice".

Avem, în acest exemplu, o înlănțuire de cauze și de efecte: curbarea membranei este efectul forței de apăsare (cauza) și, totodată, este cauza creșterii presiunii aerului închis în tub (efect), care, la rândul său, este cauza producerii denivelării lichidului din tub (efect). Drumul poate fi parcurs și invers, cunoașterea efectului permite determinarea cauzei care l-a produs (denivelarea lichidului din tub se datorează forței care apasă asupra membranei).

Argumentul bazat pe generalizare

Conduce la un enunț prezentat ca și concluzie la un argument inductiv. Constă în a extrapola, plecând de la date concrete, o informație privind un element al unei clase de obiecte asupra tuturor elementelor respectivei clase de obiecte (E. Năstăsel, I. Ursu, 1980). Mai multe enunțuri luate ca premise conduc la un alt enunț, ce reprezintă concluzia unui argument inductiv.

Exemplu:

Elevul X nu va reuși să rezolve problema Q
Elevul Y nu va reuși să rezolve problema Q
Elevul Z nu va reuși să rezolve problema Q

.

.

Deci nici un elev nu va reuși să rezolve problema Q

De reținut că în cazul argumentului bazat pe generalizare cuvântul „deci" are sensul de „probabil" și nu „în mod obligatoriu", așa cum se întâmplă în cazul argumentelor deductive valide. Desigur, numărul elevilor dintr-o clasă este relativ redus, astfel încât profesorul, pentru a obține certitudinea, poate verifica dacă fiecare elev în parte poate rezolva problema Q. Dar astfel de inferențe se pot face și cu privire la clase de obiecte conținând un număr mare de elemente. Cum se va proceda în acest caz? Se va alege un eșantion (de dorit reprezentativ) urmând ca o proprietate (caracteristică) a acestuia să fie extinsă, mai apoi, asupra întregii clase.

Deoarece este întâlnită la mai multe din elementele clasei, considerăm că respectiva proprietate poate fi întâlnită la toate celelalte elemente ale clasei. Aceasta este o generalizare inductivă enumerativă, a cărei schemă tipică este următoarea:

X1, ..., Xn prezintă caracteristica Y

X1, ..., Xn constituie doar o parte dintre membrii grupului W

Probabil că toți membrii grupului W prezintă caracteristica Y

Dar există și generalizări inductive statistice, care sunt argumente ale căror premise enunță că n% din membrii unui eșantion au o anumită caracteristică, iar concluzia enunță că tot n% din totalul populației din care a fost extras eșantionul au respectiva caracteristică. Schema de inferență va fi următoarea:

n% din X1, ..., Xn prezintă caracteristica Y

X1, ..., Xn constituie doar o parte dintre membrii grupului W

Probabil că n% din W au caracteristica Y

Cu cât dimensiunea și reprezentativitatea eșantionului sunt mai mari, cu atât un astfel de argument este mai „tare" și, deci, gradul de credibilitate mai crescut.

Argumentul bazat pe comparație

În esență, acest tip de argument se bazează pe confruntarea a două sau mai multe obiecte (situații, activități etc.), în scopul evaluării unuia în raport cu celălalt, prin prisma caracteristicilor cele mai importante ce intră într-un raport de comparație. De regulă, se fac comparații între caracteristicile cele mai importante, de referință ale elementelor care fac obiectul argumentării.

Exemplu:

Activitatea desfășurată în grup de către elevii clasei X a condus la rezultate superioare în învățare. Printr-o activitate desfășurată individual, ei nu au reușit să obțină rezultate la fel de bune. Deci, în procesul de învățare, activitatea desfășurată în grup se dovedește a fi mai productivă decât cea desfășurată individual.

Caracteristica ce intră într-un raport de comparație, care permite extragerea unei concluzii din premisele care o evidențiază, este eficiența a două moduri de desfășurare a activităților de învățare: în grup sau individual.

Argumentul bazat pe analogie

Forța probantă a argumentului prin analogie constă în punerea în relație și compararea a ceva cu altceva mai bine cunoscut. Se pornește de la presupoziția că dacă două lucruri (obiecte, fenomene, situații etc.) se aseamănă în anumite privințe, atunci este probabil să prezinte asemănări și în altele, deși acestea nu sunt direct observabile (Nigel Warburton, 1999); altfel spus, orice asemănare între două elemente ne determină să credem că dacă unul dintre ele are o proprietate, atunci este probabil că o va avea și celălalt. Dincolo de diferențe există asemănări care permit transpunerea a ceea ce este cunoscut la necunoscut sau mai puțin cunoscut: „Analogia este o asemănare amestecată cu diferențe, dar similitudinile sunt suficient de numeroase pentru a ne permite să conchidem de la un obiect la un altul, de la o situație la alta" (Daniela Rovența-Frumușani, 2000, p. 65). Într-o astfel de argumentare, se pune accentul pe similarități, proiectate asemenea unei grile de înțelegere de la un obiect de cunoaștere la altul.

Argumentul prin analogie reprezintă o inferență inductivă prin care se va deriva ceva în legătură cu un obiect sau fapt particular pe baza asemănării cu un altul.

Exemplu:

Elevii X şi Y nu au reuşit să rezolve problema pe care profesorul le-a dat-o şi au primit o notă mică. Nici elevul Z n-a rezolvat-o, aşadar va trebui, la rândul său, să primească o notă mică.

Acesta este un exemplu de inferenţă inductivă de la particular la particular, în care gândirea nu procedează prin generalizare, ca de obicei. Chiar dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu este certă, ci doar probabilă, pentru că s-ar putea ca profesorul să renunţe să-i mai sancţioneze pe elevi sau să nu observe că elevul *Z* n-a reuşit să rezolve problema.

Argumentul bazat pe exemplificare/ilustrare

Anumite date sunt prezentate cu scopul de a întări o regulă. Sunt scoase în evidenţă aspecte care au rolul de a proba sfera de aplicabilitate a unei reguli. În timp ce exemplul are rolul de a întemeia ceva (o regulă, o generalizare), arată Chaim Perelman şi L. Olbrecht-Tyteca (1970), ilustrarea este menită să întărească adeziunea la ceva deja cunoscut şi admis, furnizând cazuri particulare care concretizează enunţul general şi, totodată, arătând interesul faţă de varietatea de aplicaţii posibile. Dacă exemplul trebuie să fie incontestabil, ilustrarea, nedepinzând de adeziune, care deja s-a produs, poate fi chiar îndoielnică, însă trebuie să frapeze imaginaţia pentru a se impune atenţiei. Este necesar ca elevii să cunoască această distincţie, pentru a putea să-şi dea seama dacă un caz particular prezentat de profesor constituie un exemplu, deci va susţine o idee ce urmează să fie introdusă, sau constituie o ilustrare a unei idei deja cunoscute. În multe situaţii, ilustrarea are ca scop facilitarea înţelegerii unei idei, evocate fiind situaţii sau evenimente cunoscute de către elev. Alteori, poate scoate în evidenţă un anume aspect, a cărui relevare are rolul de a proba sfera de aplicabilitate a unei reguli.

Exemplu:

Într-o lecţie de chimie, profesorul prezintă următoarea generalizare: Metalele sunt supuse procesului de distrugere, datorită reacţiilor care au loc între acestea şi mediul înconjurător (coroziunea chimică). Pentru a o sprijini (întemeia) aduce unele ilustrări: Aceste două bucăţi de metal, una de fier şi alta de cupru, au intrat în acest proces sub acţiunea directă a aerului şi a apei.

Exemplul poate avea statutul de descripţie a unui fapt concret, empiric, invocat ca suport pentru o generalizare, care, de fapt, este teza argumentării. Extras din realitatea înconjurătoare, cu respectarea criteriilor relevanţei şi adecvării la particularităţile auditoriului, faptul concret, oferit drept exemplu, determină nu numai probarea unei teze în faţa interlocutorului, ci şi trăiri afective ale acestuia, ceea ce sporeşte eficienţa argumentativă.

Exemplu:

„După 1989, în România, fenomenul asociativ s-a dezvoltat considerabil, mai ales în ultimii 2-3 ani. Actualmente există în ţara noastră un număr de..... ONG-uri". Se susţine, în acest fel, teza: oamenii au dreptul constituţional de a se asocia în organizaţii nonguvernamentale, care urmăresc scopuri precise.

Argumentul bazat pe prestigiu (*Argumentum ad verecundiam*)

Pe parcursul actului de argumentare se face apel la autoritatea (prestigiul) unei persoane sau grup de persoane pentru a conferi credibilitate unei teze (teorii) enunţate. Judecăţile sau acţiunile unei persoane ce se bucură de autoritate, în virtu-

tea competențelor și contribuțiilor aduse la dezvoltarea unui domeniu de activitate, sunt invocate pentru a obține, din partea auditoriului, un grad mai mare de convingere față de ideile exprimate. Autoritatea nu este reprezentată doar de o persoană sau de un grup de persoane; uneori ia o formă impersonală: *Psihologia/Istoria/Fizica etc. a dovedit/susține că...* sau se face apel, în mod democratic, la aprobarea generală: *Această acțiune trebuie organizată, majoritatea elevilor din clasă fiind de acord cu ea.* Un argument de acest tip întâlnim și atunci când o persoană invocă cuvântul de onoare ca probă în sprijinul afirmațiilor sale. Credibilitatea sa depinde, în acest caz, de impresia lăsată în timp de persona respectivă, ca om de cuvânt.

Exemple:

- X zice/susține/afirmă/gândește că P, și are dreptate.
- Referindu-se la..., X scria...
- Astfel, în cartea..., scrisă de ..., se afirmă...

În unele lucrări de logică, *Argumentum ad verecundiam* este considerat o eroare logică (sofism), datorată unei înclinații firești a oamenilor de a folosi sistematic opiniile și argumentele acelora pe care îi consideră mai îndreptățiți decât ei să judece și să evalueze dovezile produse în favoarea respectivelor opinii sau argumente.

Exemplu:

Cei care spun că astrologia nu este o știință greșesc. Cei mai înțelepți oameni de-a lungul timpului au fost interesați de astrologie și regi și regine din toate timpurile au crezut afirmațiile astrologilor și s-au călăuzit în rezolvarea problemelor lor și ale națiunilor pe care le-au condus după principiile astrologiei.

Nu orice folosire a opiniilor altora este sofistică, fapt pentru care respingerea acestui tip de argument, ca eroare logică, este de multe ori dificilă. O autoritate într-un anumit domeniu, al științei de exemplu, este foarte greu de combătut, mai ales de către cei neavizați. Cu atât mai puțin se poate realiza acest lucru în cadrul activităților instructiv-educative, când elevii sunt îndemnați să-și însușească idei, teorii propuse de către oamenii de știință, nu să intre într-o polemică cu ei, ceea ce de fapt nici nu ar fi posibil. Un argument al autorității este justificat atunci când invocarea autorității este urmată imediat și de furnizarea unor dovezi acceptabile.

Există unele criterii care ne permit să ne orientăm în ceea ce privește evaluarea acestui tip de argument și să deosebim folosirea lui justificată de aceea care nu este justificată (este sofistică):

a) autoritatea invocată trebuie să aibă o judecată obiectivă;

b) trebuie să aibă standarde înalte de profesionalitate;

c) problema în discuție trebuie să aparțină domeniului de competență al acelei autorități;

d) dovezile pe care le folosește respectiva autoritate pentru a-și fundamenta opiniile trebuie să fie de așa natură încât orice altă autoritate să poată verifica și controla acele dovezi;

e) orice dezacord al celor competenți asupra opiniei sau argumentului respectiv trebuie adus la cunoștință celor interesați;

f) trebuie verificat cu minuțiozitate dacă autoritatea respectivă a fost bine înțeleasă sau citată.

Sunt situații când recursul la autoritate este bun și nu reprezintă automat o eroare logică, după cum sunt și situații când în joc sunt puse chestiuni ce solicită exprimarea unor opinii, care pot fi dintre cele mai diferite. De exemplu, profesorul încearcă să-i convingă pe elevi de adevărul teoriei relativității a lui Einstein prezentând argumentele din domeniu, spune că oamenii de știință o acceptă, drept urmare și ei trebuie să o ia ca atare. În astfel de cazuri apelul la autoritate este relevant în raport cu teza susținută, pentru că punctul de vedere al omului de știință se află în concordanță cu realitatea. A spune însă că opinia unei persoane trebuie acceptată și asumată, fără o analiză critică și fără o analiză atentă a argumentelor aduse, doar în virtutea faptului că respectiva persoană este mai îndreptățită decât noi înșine să se pronunțe, este, evident, o perspectivă greșită de abordare: „Să apelezi la autoritate având motive bine întemeiate este altceva decât să te supui autorității pentru că ești constrâns s-o faci", precizează George F. Kneller (1973, p. 21). Nici măcar specialiștii într-un anumit domeniu nu sunt infailibili; adeseori ei se află în dezacord (asupra anumitor probleme, terminologii, direcții de cercetare etc), mai ales în domenii ale cercetării în care dovezile nu sunt absolut convingătoare. Dacă profesorul va pretinde elevilor săi să-și însușească opinii pe care el le-a exprimat, doar din motivul că are mai multă experiență de viață, competență în domeniu și, deci, un nivel de instruire superior, fără să aducă dovezi verificabile și controlabile în favoarea lor, va comite un sofism.

5.2.2.7. Modalități greșite de argumentare

Săvârșite cu voie sau fără voie, erorile în argumentare, numite sofisme, sunt des întâlnite. În general, ele sunt împărțite în două categorii:

a) Sofismele formale, care apar datorită nerespectării regulilor de validitate ale inferențelor deductive (principiile logice, legea distribuirii termenilor, regulile privind cantitatea, respectiv calitatea premiselor și concluziei). Deși adevărate, premisele nu oferă dovezi suficiente pentru a susține concluzia, întrucât forma logică a argumentului este incorectă.

b) Sofismele informale (materiale), care se datorează altor motive decât cele care privesc validitatea unei inferențe și anume greșelilor logice de conținut, legate de sensul și semnificația premiselor din care se derivă concluzia. Erorile care generează sofisme informale constau în presupunerea a ceea ce urmează a fi argumentat (sofismele circularității), construirea argumentului pornind de la premise false sau pe baza unor supoziții false (sofismele supoziției neîntemeiate: „sau-sau", inconsistența, diviziunea, compoziția), utilizarea unor premise irelevante pentru stabilirea concluziei (sofismele de relevanță: *Argumentum ad hominem*, *Argumentum ad ignorantiam*, *Argumentum ad baculum* etc.), utilizarea unor premise relevante dar insuficiente pentru stabilirea concluziei (generalizarea pripită, cauza falsă etc.) sau apelului la emoții pentru a-l determina pe interlocutor să accepte o idee sau o decizie.

Numărul sofismelor posibil de comis în actele de comunicare este relativ mare. O enumerare completă a acestora, conform unei clasificări sau alte, nu-și are locul aici. Vom prezenta în continuare doar principalele tipuri de sofisme informale comise în cadrul comunicării didactice.

Generalizarea pripită

Apare atunci când cineva generalizează o caracteristică (proprietate) asupra unei clase întregi de obiecte (persoane, situații) pe baza unor exemple care sunt sau prea puține pentru a sprijini concluzia sau nereprezentative pentru acea clasă de obiecte. Eroarea constă în emiterea sau acceptarea unei concluzii (generalizări) pornind de la un eșantion nereprezentativ sau prea restrâns (insuficient), astfel încât există riscul ca ea să nu fie valabilă pentru toată clasa elementelor din care a fost ales eșantionul sau pentru toate situațiile de referință (inducția nu este concludentă). Într-o aceeași clasă și sub o aceeași denumire sunt reunite lucruri care fie nu au proprietăți comune, fie nu au proprietăți comune esențiale astfel încât să genereze o propoziție generală de o anumită valoare cu privire la întreaga clasă.

Exemple:

- Nemulțumit de comportamentul câtorva elevi în timpul lecțiilor profesorul ajunge să spună: *Elevii clasei X sunt indisciplinați.*
- Deranjat de intervențiile spontane, dar nesolicitate, pe care elevii le au în timpul lecției, profesorul le va spune tuturor: *Nu-i bine să-ți spui părerea dacă nu ești întrebat.*

Deși premisele acestor forme de argumentare sunt insuficiente sau inadecvate pentru a susține concluzia, ele dau anumite indicii (dovezi) în privința adevărului lor. Așa cum am văzut, argumentele inductive sunt probabile: dovezile pe care le oferă în sprijinul concluziilor lor reprezintă o chestiune de grad, în așa fel încât creșterea sau diminuarea numărului sau a reprezentativității exemplelor examinate conduce la creșterea sau descreșterea gradului de probabilitate al adevărului concluziilor acestor argumente.

Cauza falsă

Eroarea constă în a considera că dacă un lucru apare, chiar și întâmplător, înaintea altuia, el reprezintă o cauză pentru acesta de pe urmă (Leonard Gavriliu, 1996). Există mai multe forme ale acestui tip de sofism:

a) Ceea ce precede este considerat cauză pentru ceea ce urmează. Cineva argumentează că X este cauza lui Y, pentru că X apare înaintea lui Y. Dar X se poate produce și fără ca Y să fie un efect al său.

Exemplu:

Profesorul argumentează că starea de corigență (X) este cauza abandonului școlar (Y). Elevii pot fi corigenți, dar asta nu înseamnă și că vor abandona studiile, după cum pot abandona studiile fără să fie corigenți.

b) Confundarea cauzei și a condiției. Un efect presupune o mulțime de condiții fără de care nu ar fi apărut. Se produc sofisme atunci când una sau mai multe condiții sunt nominalizate drept cauză a unui efect, iar altele sunt ignorate.

Exemplu:

Profesorul susține că numai mediul familial este de vină pentru eșecul școlar al elevului X, când, de fapt există mai multe condiții care îl determină.

c) Confundarea cauzei și efectului, cum se întâmplă în următoarea situație:

Exemplu:

- Cauza lipsei de interes școlar a elevului X este dată de notele proaste pe care le-a primit. Dar de fapt, notele proaste reprezintă rezultatul lipsei sale de interes și nu cauza ei.

d) Cauza este stabilită prin coincidență, altfel spus, concordanța în timp a unor evenimente conduce la concluzia că există o legătură cauzală între ele.

Exemplu:

Profesorul îi spune elevului: „La extemporalul de astăzi nu ai obținut o notă bună; probabil te-ai distrat din nou toată ziua de ieri; așa s-a întâmplat și la extemporalul de săptămâna trecută". Este posibil ca elevul să nu fi obținut o notă bună la extemporalul de săptămâna trecută datorită unei stări precare de sănătate, iar astăzi datorită unor probleme familiale. Este posibil, de asemenea, să se fi distrat toată ziua de ieri, dar concordanța în timp a unor astfel de evenimente nu implică o legătură cauzală între ele.

Eroarea genetică

Eroarea genetică reprezintă o încercare de a respinge subiectul în discuție atacând cauzele pentru care a fost avansat.

Exemplu:

În sprijinul deciziei de a elimina examenul de admitere în învățământul superior este adus următorul argument: *Unii solicită introducerea examenului de admitere la facultate doar pentru că ei înșiși l-au susținut.* Nu este atacată problema în sine, printr-o analiză atentă a argumentelor ce pot fi aduse, ci se dezaprobă un punct de vedere indicându-se originile sale psihologice.

O eroare genetică se produce și atunci când se argumentează în felul următor: X provine din Y, deci X trebuie să aibă niște trăsături comune cu Y. Nu este un mod sigur de argumentare; din faptul că un lucru provine dintr-un altul nu înseamnă că are vreo trăsătură comună importantă cu originea sa.

Exemple:

- Elevul X provine din părinți cu o moralitate îndoielnică, deci ne putem aștepta ca și el să dovedească unele comportamente imorale.
- Elevul X provine din părinți cu o pregătire intelectuală precară, așadar performanțele sale școlare nu vor fi extraordinare.

***Argumentum ad hominem* (argumentul relativ la persoană)**

Se produce atunci când este atacată persoana (defectele sale) care produce un argument și nu argumentul în sine, printr-o examinare critică. De obicei este întâlnit atunci când nu se poate dovedi netemeinicia argumentului celuilalt (sau se ignoră temeiurile prezentate) și atunci este atacată persoana acestuia. După cum arată logicienii ruși D.P. Gorski și P.V. Tavaneț, acest tip de argument sofistic „se bizuie nu atât pe puterea de judecată logică, cât pe posibilitatea oamenilor de a se lăsa influențați de sentimente și de a extinde asupra unor obiecte și acțiuni, care nu au legătură directă cu ceea ce a provocat aceste sentimente, aprecierile care au luat naștere sub influența sentimentelor respective" (1957, p. 271). Dintr-un început se încearcă discreditarea celui ce argumentează și nu combaterea a ceea ce el afirmă. Nu este exclus însă ca intenția de discreditare a persoanei respective să lase argumentul în sine intact, deci să nu aibă efectul scontat.

Argumentum ad hominem este de mai multe tipuri:

a) *Argumentum ad hominem abuziv*, atunci când atacul este îndreptat împotriva caracterului persoanei care prezintă argumentul

Exemplu:

- Toți colegii știu că obișnuiești să minți, așa că nu are rost să te ascultăm.

b) *Argumentum ad hominem circumstanțial*, care se produce atunci când se argumentează că împrejurările în care se află persoana ce argumentează în favoarea unei idei o împiedică pe aceasta să fie sinceră sau să spună adevărul (circumstanțele provoacă o suspiciune asupra motivelor celuilalt).

Exemplu:

- Sigur că nu dorești să dăm astăzi lucrarea; având în vedere notele pe care le ai, încă una proastă te-ar aduce în situația de corigență.

c) *Argumentum ad hominem de tipul „tu quoque" (și tu)*, care se produce atunci când un *ad hominem* este folosit pentru a respinge un alt *ad hominem*.

Exemplu:

- Degeaba mă acuzi că din cauza unor interese personale meschine îmi doresc acest lucru, pentru că și tu, data trecută, ai procedat la fel.

Această eroare în argumentare nu se produce dacă referirile făcute la o anumită persoană sunt relevante pentru concluzia argumentului. Nu toate argumentele ad hominem sunt sofistice. Există cazuri în care caracterul persoanei sau împrejurările sunt relevante pentru aprecierea valorii unui argument. De exemplu, dacă știm că cineva are un interes personal, cu totul deosebit, pentru a susține concluzia unui argument, atunci suntem justificați să nu acceptăm concluzia sa până când nu sunt prezentate dovezi independente care coroborează concluzia argumentului respectiv. Sunt situații în care ceea ce face o persoană contrazice părerile sale. Asta nu arată că părerile sale sunt false, dar ne face să credem că acea persoană nu crede cu tărie în părerile sale.

***Argumentum ad ignorantiam* (argumentul relativ la neștiință)**

Într-un astfel de argument se speculează lipsa de cunoaștere a problemei în discuție de către interlocutor: Dovedește-mi tu că nu e așa, fără să se țină seama că, în primul rând, cel ce face o afirmație trebuie să o și susțină cu probe. Lipsa dovezilor împotriva unei opinii este considerată o indicație că aceasta este adevărată. Pentru o propoziție se ia ca argument imposibilitatea interlocutorului de a dovedi opusul ei: nu este imposibil să fie așa; ceea ce nu este imposibil este posibil, deci propoziția este adevărată. Legătura dintre premise și concluzie se bazează fie pe supoziția că dacă nu s-a dovedit adevărul unei propoziții, atunci propoziția respectivă este falsă, fie pe supoziția că dacă nu s-a dovedit falsitatea unei propoziții, atunci propoziția respectivă este adevărată. Supozițiile de acest fel sunt false, deoarece absența dovezilor în favoarea sau împotriva informației exprimate de o propoziție nu arată decât că până la un moment dat nu s-a reușit confirmarea sau infirmarea acelei propoziții și nu că acea propoziție este falsă sau, respectiv, adevărată. Din faptul că nimeni nu a demonstrat un enunț nu rezultă că opusul lui este adevărat; la rândul său acesta trebuie demonstrat.

Exemple:

- Cred că există viață și pe alte planete. Cine nu crede acest lucru să dovedească contrariul.
- De ce spui că nu există vrăjitoare? Nimeni nu a putut să demonstreze că nu există.

O astfel de eroare se poate produce și atunci când se încearcă demonstrarea unei ipoteze. Dacă o ipoteză X conduce în mod necesar la rezultatul Y, dar cel ce

caută să o valideze nu reuşeşte, pentru că nu a găsit condiţiile adecvate obţinerii rezultatului Y. Eşecul nu dovedeşte că ipoteza este falsă, căci există posibilitatea ca cercetătorul să nu fi folosit o metodă potrivită pentru determinarea rezultatului Y. Nu se comite eroarea numită argumentum ad ignorantiam dacă în sprijinul unei propoziţii care aparţine unui anumit domeniu se invocă împrejurarea că specialiştii, cercetătorii domeniului respectiv nu au reuşit încă să dovedească falsitatea propoziţiei respective.

***Argumentum ad populum* (argumentul relativ la majoritate/popor)**

Se produce atunci când profesorul impune o concluzie prin apel la concluziile celor mai mulţi dintre elevii săi. Procedând în acest fel, el se adresează sentimentelor şi prejudecăţilor colective, invocându-se faptul că majoritatea crede sau acţionează într-un anumit fel. Un punct de vedere este prezentat ca fiind just pentru că toată lumea sau aproape toată lumea gândeşte că el este aşa (a nu se confunda cu procedeul democratic de luare a deciziilor). Un astfel de sofism se produce atunci când se pretinde că o afirmaţie trebuie să fie adevărată pentru că toţi sau cei mai mulţi dintre elevi (sau dintre profesori) o consideră adevărată sau, de asemenea, dacă trebuie să se accepte sau să se respingă ceva pentru că majoritatea procedează aşa.

Exemplu:

- Elevul X merită să fie sancţionat. Cei mai mulţi colegi sunt de această părere.

Dar, de multe ori, aceasta nu este o modalitate sigură de descoperire a adevărului; din invocarea unui acord general asupra unei afirmaţii nu decurge că acea afirmaţie este adevărată. Consensul nu este un indicator sigur al adevărului, nici în ce-i priveşte pe specialiştii într-un domeniu, nici în ce-i priveşte pe necunoscători: „Chiar dacă experţii într-un domeniu se întâmplă să fie de acord în legătură cu o problemă, nu decurge că punctul de vedere asupra căruia sunt de acord trebuie să fie adevărat..." (Nigel Warburton, 1999, p. 18). În ce-i priveşte pe elevi, invocarea punctului de vedere adoptat de majoritate pentru a-l convinge pe interlocutor să adere la o idee sau să iniţieze o acţiune este lipsită de relevanţă, căci majoritatea poate fi uşor indusă în eroare, prin dezinformare şi manipulare, deci nu există o garanţie a adevărului.

***Argumentum ad misericordiam* (argumentul compătimirii sau argumentul relativ la milă)**

Constă în înlocuirea apelului la dovezi, probe sau date cu valoare obiectivă prin apel la mila pe care ar urma să o declanşeze situaţia celui în favoarea căruia se argumentează. Se face apel la sentimentele de milă sau de compătimire pentru a dovedi adevărul unei teze: *Şi noi avem slăbiciuni, deci trebuie să accepţi că X este nevinovat* sau pentru a evita nişte sancţiuni: *Dacă îmi veţi trece această notă mică, părinţii nu o să mă mai lase să merg în excursie, ceea ce îmi doresc foarte mult.* Atenţia profesorului este îndreptată asupra unei cu totul alte probleme, invocându-se consecinţele „umanitare" ale deciziei sale.

***Argumentum ad baculum* (argumentul relativ la băţ)**

Argumentul care face apel la forţă apare atunci când în locul apelului la date sau dovezi se apelează la frică sau intimidare. Acest sofism vizează impunerea

acceptării unei concluzii prin intermediul unei ameninţări directe la adresa auditoriului: Dacă nu eşti de acord cu decizia mea, atunci te sancţionez. Elevul este îndemnat sau să se abţină de la a face un lucru, atrăgându-i-se atenţia asupra efectelor neplăcute pe care le va avea nerespectarea acelui îndemn pentru el sau pentru cei apropiaţi (colegii), sau să facă un lucru chiar dacă acesta este contrar credinţelor sale. De multe ori, acest sofism, arată Leonard Gavriliu (1996), constă în „insinuări viclene" care mizează pe „reacţia de apărare" a unui individ sau a unei colectivităţi, manifestă prin aderarea la o opinie pentru a evita un pericol sau consecinţe negative pe care, altfel, le-ar avea de suportat. Schema discursivă a unui astfel de argument este următoarea:

X nu are interesul să facă A şi dacă se lasă condus de propriile convingeri nu îl va face

Y are interesul ca X să facă A, dar ştie că acesta nu doreşte să-l facă

Y îi prezintă lui X alternativa: ori face A, chiar dacă acest lucru îi este dezagreabil, ori nu îl face, dar atunci va suporta consecinţe negative pentru el.

Apelul la tradiţie

Eroarea constă în apelul la experienţa trecutului, a felului în care au avut loc lucrurile altădată, pentru a justifica opinii despre ceea ce trebuie să fie făcut sau să nu fie făcut în viitor. În virtutea nostalgiei, considerându-se că lucrurile mergeau altădată mult mai bine, profesorii recurg destul de des la un astfel de sofism. Invocarea felului în care a funcţionat ceva în trecut nu constituie însă întotdeauna un bun temei pentru a afirma că acel ceva va funcţiona bine şi în viitor.

Exemplu:

- Trebuie să fiu mult mai autoritar în clasă. Altădată, când elevii nu-şi permiteau să mă întrerupă sau să mă contrazică atmosfera în clasă era mult mai sobră, elevii mai serioşi şi, bineînţeles, rezultatele mai bune.

Apelul la orgoliu

Se comite atunci când elevul este îndemnat să facă un anumit lucru sau să împărtăşească o anumită opinie, sugerându-i-se că dacă va respecta îndemnul, va fi considerat ca aparţinând unui grup „de elită" sau că prin nerespectarea acestui îndemn se pune singur în afara acestui grup.

Exemplu:

- Dacă vrei să fii considerat printre elevii buni ai clasei, atunci nu trebuie să te dai bătut în faţa acestei probleme.

Repetarea argumentului (afirmarea repetată)

O afirmaţie care trebuie susţinută prin argumente este repetată într-o altă formă. Cel care argumentează nu aduce dovezi în favoarea unei idei, ci încearcă impunerea ei prin repetare, creându-se, în acest fel, o bază psihologică pentru acceptarea necritică a ei.

Exemplu:

Profesorul le spune elevilor: Sunteţi o clasă indisciplinată. Solicitat să-şi probeze afirmaţia va răspunde: Chiar faptul că nu sunteţi de acord cu mine este o dovadă că sunteţi o clasă indisciplinată.

Afirmarea repetată este un raționament circular, pentru că în loc să ajungă la o concluzie, care să marcheze un progres logic, cel ce argumentează se întoarce la punctul de plecare, la propriile sale premise.

Exemplu:

- Autonomia universitară dovedește valoarea sistemului nostru de învățământ democratic; guvernul nu ar trebui să se amestece aici, pentru că autonomia universitară se bazează pe valorile democrației.

Argumentarea în cerc vicios

Este comisă ori de câte ori se argumentează că o propoziție este adevărată pentru că este adevărată. Acest lucru pare o banalitate (cine ar putea spune așa ceva?!), dar dacă ne gândim că premisa și concluzia pot să exprime în feluri diferite aceeași judecată (concluzia argumentului este încorporată într-una din premise) sau că între premise și concluzie pot să apară și alte premise, atunci nu mai apar drept cazuri de erori logice banale.

Exemplu:

- Deoarece această lucrare a fost socotită strălucitoare și plină de inspirație de către toți elevii clasei și atâta timp cât autorul ei este un elev eminent, trebuie să-ți dai seama că ai greșit în mod evident socotind că ai găsit puncte slabe în ea.

Argumentele circulare sunt valide: dacă premisele sunt adevărate, atunci și concluzia trebuie să fie adevărată. Cu toate acestea, argumentul nu demonstrează adevărul concluziei, pentru că tot ceea ce produce el este afirmarea de două ori a aceleiași judecăți (o dată în premisă și încă o dată în concluzie).

Afirmarea repetată este o formă a argumentării în cerc vicios, doar că, spre deosebire de aceasta, se desfășoară pe etape. Se încearcă impunerea unei idei nu prin dovezile aduse în favoarea ei, ci prin repetare, creându-se o bază psihologică pentru acceptarea ei necritică.

Exemplu:

– Ceea ce am spus eu este adevărat. – De ce crezi că este adevărat? – Pentru că faptele o dovedesc. – Cum pot fi probate faptele? – Prin ceea ce am spus eu, care este adevărat.

Din punct de vedere logic, argumentele circulare sunt valide. Dar atunci când sunt „cercuri vicioase", ele au un caracter informativ extrem de scăzut.

Întrebarea complexă

Acest sofism apare atunci când este formulată o întrebare care presupune (are ca supoziție) un răspuns la o altă întrebare care nu a fost pusă și deci, evident, la care nu s-a dat un răspuns. Prin punerea unei întrebări complexe se creează impresia că răspunsul la una dintre întrebări a fost deja dat, astfel încât respondentul este forțat să accepte ca adevărată supoziția acelei întrebări, supoziție care la rândul său se cere a fi dovedită.

Exemplu:

Acest sofism poate să apară în interogații de tipul: *Cât timp crezi că o să te mai poți salva copiind de la colegul de bancă?* și presupune că elevul incriminat s-a dovedit deja că este vinovat (presupune chiar lucrul care trebuie dovedit). Dacă răspunde la o astfel de întrebare, elevul răspunde implicit și la cea nepusă (*Ai copiat de la colegul de bancă?*), fapt presupus ca adevărat în întrebarea în cauză.

În trecerea de la premise la concluzie nu se înregistrează un progres logic, căci punerea întrebării care a generat argumentul presupune de la bun început adevărul concluziei. Apare implicit un argument a cărui concluzie este tocmai supoziția pe care respondentul este forțat să o accepte. Se produce, în acest fel, un cerc vicios: se asumă un punct de vedere care este chiar problema în discuție. Întrebările complexe sunt folosite de către profesor în mod deliberat pentru a-i determina pe elevi să facă confesiuni sau „să se dea de gol".

Argumentul „sau-sau" (falsa dilemă)

Cel care argumentează consideră că nu pot exista decât două alternative la o situație, numai două variante reciproc exclusive de soluționare a unei situații problematice, dar, de fapt, sunt mai multe (falsa dihotomie).

Exemplu:

Un profesor nemulțumit de faptul că elevul X dispune de un potențial deosebit, dar nu şi-l valorifică aşa cum ar trebui, îi va spune: *Sau te vei număra printre cei mai buni elevi din clasă, sau vei rămâne corigent.* De ce nu s-ar putea accepta ca elevul căruia i se spune aşa ceva s-ar putea să fie unul de nivel mediu.

Atunci când se argumentează în acest fel se ignoră faptul că pot exista mai multe stări intermediare, mai multe opțiuni. Există situații în care argumentul „sau-sau" este valabil şi util din punct de vedere practic, de exemplu atunci când unui elev i se spune: Sau înveți ca să promovezi, sau vei rămâne corigent. Uneori cel ce argumentează îşi exprimă explicit sau sugerează dezacordul cu una dintre variante, conchizând că este de acceptat cealaltă variantă.

Exemplu:

- Sau copiez la teză, sau rămân corigent. Deoarece nu am chef să stau toată vara în casă, copiez la teză.

Acest argument, luat ca exemplu, se bazează pe supoziția falsă că variantele prezentate sunt singurele posibile, ignorând evident posibilitatea de a învăța pentru teză şi de a promova.

Există situații când în judecata disjunctivă alternativele nu se exclud, putând fi ambele adevărate: dacă una este adevărată nu urmează că cealaltă este în mod necesar falsă.

Exemplu:

- Ori voi fi primul la matematică, ori voi fi primul la literatură. Voi fi primul la literatură. Deci, nu voi fi primul la matematică.

Diviziunea şi compoziția

Sofismul diviziunii apare atunci când un termen este folosit în mod colectiv în premisa argumentului respectiv (desemnează o clasă de obiecte luată ca întreg), în timp ce în concluzie este folosit în mod diviziv (folosit pentru a desemna pe fiecare membru al clasei de obiecte). În argumentare se merge pe ideea că ceea ce este adevărat despre un întreg trebuie să fie adevărat şi despre părțile sale. Eroarea se datorează faptului că, pe parcursul argumentării, se face în mod nepermis transferul unei proprietăți caracteristice unei mulțimi luate ca întreg către o parte a acesteia sau către unele din elementele sale componente.

Exemplu:

- Din moment ce clasa XI B are rezultate foarte bune la învățătură, media generală a clasei fiind 9,76, rezultă că și elevul X, care este membru al acelei clase, are rezultate foarte bune la învățătură.

În ceea ce privește sofismul compoziției, acesta este inversul sofismului diviziunii. Apare atunci când într-un argument o premisă conține un termen folosit în mod diviziv, dar care în concluzie se regăsește folosit în mod colectiv.

Exemplu:

Unghiurile unui triunghi sunt mai mici decât 180 de grade. Deci unghiurile ABC, BCA și CAB, care compun acest triunghi, sunt mai mici decât 180 de grade.

Eroarea se datorează faptului că, pe parcursul argumentării, se realizează în mod nepermis transferul unei proprietăți caracteristice unei părți sau unor elemente ale unei mulțimi, către întreaga mulțime.

Inconsistența

Argumentele care conțin premise inconsistente (contradictorii), deși sunt valide, nu au nici o utilitate, pentru simplul motiv că din astfel de premise se poate deriva orice concluzie (orice acțiune poate fi justificată prin apel la premise inconsistente).

Exemplu:

Un profesor dă afară de la orele de clasă un elev pe motivul că este prea activ (și poate, de aceea, puțin turbulent), iar pe altul, din motivul că nu este deloc activ. O astfel de acțiune este irațională, depinzând doar de bunul plac al profesorului.

Evitarea erorilor în argumentare este posibilă prin eliminarea cauzelor care le produc. De aceea, o analiză atentă a conținutului argumentelor este necesară pentru a asigura condițiile în care acestea constituie cu adevărat un fundament pentru susținerea ideilor afirmate.

6. PROCEDEE RETORICE

6.1. Dimensiunea afectivă a discursului didactic

Pentru a se impune în fața auditoriului său, modificându-i convingerile, atrăgându-l de partea unor idei și, eventual, îndepărtându-l de altele, profesorul face apel la toate mijloacele, logice și retorice, care ar putea ajuta unei astfel de intenții. Capacitatea performativă a discursului este ridicată dacă forța argumentativă a probelor este corelată cu o punere în valoare și a mijloacelor extralogice, de natură afectivă. Într-un discurs didactic procedeele de ordin logic se însoțesc cu cele de ordin retoric (metafora, sloganul didactic, ironia etc.). Primele asigură raționalitatea discursivă, ultimele asigură performanța discursivă a unei intervenții argumentative (Constantin Sălăvăstru, 1994). Dozarea lor depinde de algoritmul retoric pe care îl aplică vorbitorul cu scopul de a convinge. Important este echilibrul, căci exagerările pot influența nefavorabil rezultatul discursului.

Discursul didactic este intenţional, profesorul urmărind un anumit scop: producerea unor modificări în sfera personalităţii elevului. Pentru a-şi atinge scopul, el va recurge la o anumită strategie a organizării secvenţelor discursive, respectând cerinţele raţionalităţii, dar căutând să influenţeze receptorul şi prin modul în care comunică, dimensiunea afectivă a discursului său fiind deosebit de importantă.

Valoarea unei argumentări nu depinde numai de structura sa logică, dimensiunea afectivă a discursului fiind foarte importantă pentru influenţarea receptorului. Modificările care se produc în sfera personalităţii receptorului nu ţin doar de dimensiunea raţionalului. Dacă modificările s-ar produce numai pe cale raţională atunci orice intervenţie educativă nu ar fi decât un şir uniform de deducţii, argumentări, definiţii sau explicaţii. Modificarea dispoziţiilor interioare ale receptorului prin intermediul discursului ţine şi de elementele de ordin psihologic, adică de o serie de condiţii afective, atitudinale, caracteriale care scapă cadrelor logicii. Auditoriul poate fi influenţat pe cale raţională, prin procedee de ordin logic, dar şi pe cale afectiv-emoţională, prin procedee de ordin retoric, care acţionează asupra fondului afectiv al auditoriului. În timp ce inferenţele prezente într-o argumentare se adresează raţiunii, procedeele retorice se adresează în primul rând emoţiilor sau sentimentelor receptorului.

6.2. Limbajul metaforic

Pentru a se putea impune în faţa auditoriului său, profesorul face apel la toate mijloacele, logice şi retorice, care ar putea ajuta unei astfel de intenţii. Unul dintre aceste mijloace, care ţine de retorică, este limbajul metaforic, prin folosirea căruia sporeşte eficacitatea discursului argumentativ. Unul dintre aceste mijloace, care ţine de retorică, este limbajul metaforic, prin folosirea căruia sporeşte eficacitatea discursului argumentativ.

Recursul la metafore este des întâlnit în discursul didactic. După cum arată Vasile Dospinescu (1998) menirea lor este:

a) de a face din efectele de sens mijloace de explicare, suporturi ale comprehensiunii şi învăţării;

b) de a stimula şi potenţa înţelegerea, grăbind şi fortificând aderarea spiritului la adevăr;

c) de a selecta şi desincretiza obiectul cunoaşterii, scoţând în relief acele trăsături ale realităţii ce nu se oferă nemijlocit vederilor spiritului;

d) de a da o anumită expresivitate teoriilor expuse.

Ca instrument al retoricii, metafora conferă plasticitate limbajului, ceea ce place auditoriului. Prezentă cu deosebire în domeniul disciplinelor cuprinse în ariile curriculare „Om şi societate" şi „Limbă şi comunicare", metafora reprezintă mai mult decât un mijloc care dă valoare expresivă comunicării, ea este şi un mijloc esenţial al cunoaşterii. Aristotel a evidenţiat caracterul cognitiv al metaforei,

prin asociere cu enigma şi prin definirea metaforei ca orientare a spiritului spre perceperea de noi raporturi între obiecte.

Departe de a fi un simplu procedeu de exprimare şi un „ornament" retoric, metafora este şi o formă de gândire şi un instrument de cunoaştere, mijloc explicativ: „Înainte de a spori expresivitatea ideilor, metafora a participat la însăşi formarea lor" (Daniela Rovenţa – Frumuşani, 2000, p. 119). Cele două aspecte, cognitivul şi expresivul, coexistă, numai că, în ştiinţă, metafora este preponderent cognitivă, iar în artă, precumpănitor expresivă. Esenţa mecanismului metaforic rezidă în înţelegerea şi exprimarea unei categorii în termenii altei categorii, relevând în acest fel semnificaţii ocultate, inaccesibile în mod direct. Ea trebuie percepută ca abatere de la sensurile primare. Sub aspect cognitiv, metafora este un transfer de semnificaţii realizat printr-o substituţie analogică (metafora este un act de limbaj indirect bazat pe o analogie sau o implicaţie comună între termenul propriu şi termenul metaforic, ce accesibilizează, informează, explică facilitând comprehensiunea. Altfel spus, a prezenta o idee sub semnul altei idei mai frapante sau foarte cunoscută, care, de altfel, nu ţine de prima prin nici o altă legătură decât cea a unei certe conformităţi sau analogii.

Aşa cum a arătat Aristotel în Poetica şi Retorica, elementele limbajului comun exprimă ceea ce este cunoscut, în timp ce metafora este creativă, sugerând dimensiuni necunoscute. Sub aspect cognitiv, metafora furnizează un spor de cunoaştere, elimină lacunele semantice realizând un transfer de semnificaţii realizat printr-o substituţie analogică, care accesibilizează, informează, explică facilitând comprehensiunea. Receptarea ei produce un „şoc-cognitiv" (Constantin Sălăvăstru, 1994) în conştiinţa auditoriului, pus într-o situaţie de reflecţie asupra adevăratului tâlc al expresiei.

Metafora argumentează, afirmă Vasile Dospinescu (1998), în sensul că stimulează şi potenţează înţelegerea, grăbind şi fortificând aderarea la un anumit punct de vedere susţinut. De exemplu, metaforei cu rol argumentativ: *Repetiţia este mama învăţării*, îi asociem următorul înţeles: consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor, fixarea lor în memoria de lungă durată nu se poate realiza decât prin repetiţie, asigurându-se, în acest fel, trăinicia învăţării. În sprijinul ideii exprimate pot fi aduse argumente raţionale, dar printr-o prezentare în formă metaforică, concentrată şi expresivă, ideea are un puternic impact asupra receptorului şi este mai uşor de reţinut decât sensul propriu, prezentat printr-o înlănţuire de raţionamente.

Metafora informează şi explică. Anumite metafore ne permit să sesizăm aspecte ale realităţii, pe care ele însele le ajută să se constituie. De exemplu, este bine cunoscută afirmaţia lui B. Pascal: *Omul nu este decât o trestie, cea mai slabă din natură; dar este o trestie cugetătoare*, extrem de sugestivă în ce priveşte concepţia sa asupra condiţiei umane. El încearcă astfel să definească omul, într-un mod metaforic, evidenţiind trăsăturile esenţiale: fragilitatea şi măreţia condiţiei sale existenţiale. Conceptul este prezentat metaforic, pentru a înţelege un obiect în termenii altuia. Cuvântul „trestie" desemnează fragilitatea condiţiei umane, slăbiciunea omului privit ca „imbecil vierme de pământ", „îngrămădire de contradicţii", „îngrămădire de incertitudine şi eroare", „lepădătură a universului". Prin expresia

„trestie cugetătoare" se sugerează, dimpotrivă, că omul este singura ființă înzestrată cu gândire, care încearcă să se înțeleagă pe sine și să înțeleagă lumea, o lume în care, totuși, rațiunea umană se impune. În aceasta constă măreția condiției sale existențiale. Metafora la care recurge Pascal este definitorie pentru poziția sa filosofică, îndeplinind funcția de accesibilizare a unui obiect de cunoaștere deosebit de complex.

Metafora contribuie la structurarea și transmiterea conceptelor, a ideilor în general, la formarea unor imagini asupra realității sau la exprimarea unor judecăți de valoare. Modul metaforic de exprimare constă în a prezenta aspecte în mod frecvent neinteligibile ale realității în termeni familiari sau în relație cu obiecte, fapte, situații ușor accesibile simțului comun. Elevi au posibilitatea, în acest fel, să înțeleagă cu ușurință concepte ce prezintă un înalt grad de abstractizare.

6.3. Sloganul

În cadrul discursului didactic, profesorul vehiculează adeseori expresii care sugerează, într-o formă condensată și incitantă, idei sau programe de acțiune cu o mare putere de influență asupra auditoriului său. Dar ce este sloganul didactic? O explicație lămuritoare ne oferă Cezar Bîrzea (1991): sloganul didactic reprezintă o comunicare prescurtată și frapantă, ce se caracterizează prin capacitatea de a convinge rapid, de a mobiliza în sprijinul unei cauze, de a perverti convingeri, atitudini și acțiuni. În procesul de instruire și educare, astfel de enunțuri generale sunt folosite pentru a simboliza atitudini și idei, pentru a exprima opinii, sentințe, verdicte cu privire la actele educaționale, apte să atragă și să mobilizeze simultan un număr mare de elevi. Ele sunt consubstanțiale unei intervenții de influențare la nivel de masă, intervenție care are obiective pragmatice imediate: consensul colectiv, determinând la nivelul unui număr mare de indivizi adeziunea și, prin aceasta, acțiunea lor. Sloganul are și un caracter normativ: prescrie sau, dimpotrivă, interzice ceva.

Care este justificarea ce stă la baza folosirii unor astfel de enunțuri în educație? George F. Kneller (1973) consideră că funcția sloganurilor este mai degrabă aceea de a stârni emoții și de a seduce, decât de a transmite cunoștințe. Dar sloganul nu este lipsit de raționalitate, impactul său asupra receptorului fiind și unul de natură cognitivă. Sloganul simbolizează atitudini și idei, capabile să atragă atenția și să convingă. Datorită condensării conținutului cuprins în mesajul transmis, sloganul riscă să producă ambiguitate, o ambiguitate determinată de „suprasaturația de sens" (Cezar Bîrzea, 1991; Constantin Sălăvăstru, 1994). Altfel spus, suprasaturația de sens se datorează faptului că un astfel de enunț concentrează în cuvinte puține întreaga argumentare asupra unei probleme. Ambiguitatea îi conferă însă o altă calitate: aceea de a fi interpretabil. Receptorul are posibilitatea de a-l înțelege în sensul dorit, în accepțiunea convenabilă, manifestându-se, astfel, ca un creator de semnificații.

Un număr mare de sloganuri sunt prezente în câmpul educațional, ca elemente ale discursului pedagogic (didactic).

Exemplu:

Un slogan reprezentativ pentru programul doctrinar al Şcolii active este următorul: *Nu pentru şcoală, ci pentru viaţă învăţăm* (A. Ferrière, *Şcoala activă*, 1973, p. 79), posibil de invocat şi astăzi de către slujitorii şcolii, întrucât multe din obiectivele curriculare, stabilite după criterii de relevanţă socială, converg în această idee. Pe scurt, este vorba de pregătirea elevilor conform exigenţelor socio-profesionale reale, de moment sau de perspectivă, şi nu în spiritul unui enciclopedism steril, în mare parte inutil în perspectiva vieţii cotidiene. Este de înţeles că se poate teoretiza foarte mult pornind de la acest enunţ, semnificaţia sa fiind exhaustivă şi foarte complexă.

În mesajul transmis este concentrată o întreagă concepţie pedagogică, dar interpretarea şi descifrarea semnificaţiei sale rămâne în seama celui ce îl receptează. Impactul asupra elevilor, dacă lor li se adresează, poate fi identificabil la nivel de sugestie colectivă, ca îndemn cu rezonanţe în sfera motivaţiilor, apt să-i determine la o implicare activă în procesul de instruire, ale cărei rezultate vor fi resimţite pe termen lung.

Mesajele exprimate sintetic, condensat, într-o modalitate frapantă şi sugestivă sunt mult mai uşor de transmis şi de reţinut decât aserţiunile teoretice. De exemplu, într-o expresie simplă, de tipul *Mens sana in corpore sano*, se concentrează o întreagă filosofie a educaţiei: dezvoltarea armonioasă a trupului şi a spiritului, formarea omului complet, corelaţia dintre sănătatea fizică şi mintală etc. „Prin acest enunţ concis şi frapant sloganul poate acţiona ca un laitmotiv, ca un purtător de cuvânt sau ca un vehicul al unei importante decizii de politică educaţională", arată Cezar Bîrzea (1991, p. 4). Scopul acestui sloganul este de a-l determina pe cel ce îl receptează să adere la un anumit program educativ, să fie convins de valoarea lui, să-şi dorească o dezvoltare armonioasă a personalităţi sale, atât sub aspect spiritual, cât şi sub aspect fizic. Desigur, în marginea enunţului respectiv poate fi dezvoltată o argumentare complexă, poate fi supus interpretării, dar cel ce îl lansează nu o va face decât dacă este solicitat, lăsând sarcina prelucrării informaţiei implicite pe seama celui care îl receptează.

6.4. Ironia

Ca modalitate discursivă de tip retoric, ironia era utilizată cu succes încă de către Socrate, care nu ezita să facă afirmaţii conţinând o uşoară batjocură la adresa interlocutorilor săi, atunci când aceştia pretindeau că deţin adevărul, dar, de fapt, se înşelau, ori atunci când susţineau ceva fără să şi poată oferi temeiuri valide. Exprimată verbal sau nonverbal (pantomima ironică), ironia conţine un mesaj al cărui înţeles reprezintă opusul a ceea ce este spus de fapt. Inspirându-se din scrierile lui Chaim Perelman şi L. Olbrecht-Tyteca, Constantin Sălăvăstru o defineşte în felul

următor: „ironia este o modalitate discursivă (includem aici o semnificație foarte largă care cuprinde și discursul gestual, vizual etc.) prin care se comunică un mesaj de la emițător la receptor, comunicare astfel organizată și structurată încât receptorul să înțeleagă că adevăratul mesaj al discursului are o semnificație opusă aceleia date de sensul direct" (1994, pp. 206-207). Utilizată ca intervenție educativă, ironia conține un mesaj pus în circulație cu un anumit scop de către profesor (influențarea) și în care elevul va trebui să o interpreteze și să descopere singur adevăratul înțeles.

Exemplu:

Profesorul este nemulțumit de prestațiile unui elev de-al său și dorește să-i arate această nemulțumire, dar nu în mod direct, îi spune: *O astfel de problemă nu e dificil de rezolvat de către un elev care s-a pregătit atât de mult, așa cum te-ai pregătit tu* sau *Analiza ta este foarte interesantă, dovedind faptul că ai citit cu atenție romanul.* Deși la prima vedere aprecierile par pozitive, în situația dată (ironia este situațională) ele exprimă cu totul altceva, au un cu totul alt înțeles. Este vorba, de fapt, de o mustrare, menită să-l determine pe elev să-și schimbe comportamentul.

Ironia este un apel pe care cel căruia îi este adresată trebuie să-l înțeleagă judecând în mod autonom și în care, după cum arată Vladimir Jankélévich (1994), trezește un anumit ecou. Valoarea sa este, în primul rând, de natură morală; împingându-l pe celălalt spre ridicol, este posibil ca acesta să-și reevalueze afirmațiile, atitudinile, comportamentele.

6.5. Insinuarea

Dacă încercăm formularea unei definiții gen dicționar, vom putea spune că „a insinua" înseamnă a strecura cu dibăcie, în ordinea discursului, o aluzie, de regulă răutăcioasă, chiar calomnioasă. Să presupunem, de exemplu, că profesorul îi atrage atenția elevului asupra unui comportament: Trebuie să fie foarte interesant ceea ce se întâmplă afară. Dibăcia insinuării constă în aceea că sarcina prelucrării informației implicite redată de propoziția pe care a enunțat-o este lăsată pe seama elevului: De fapt, a vrut să-mi spună că nu sunt atent la lecție, că nu mă interesează ce spune el și nu mă implic în activitatea desfășurată. Dacă în timpul unui extemporal profesorul se uită fix la un elev și îi spune: *Colegul se pare că a știut să rezolve toate subiectele*, elevul respectiv va gândi: *De fapt, a vrut să spună că m-am uitat în hârtiile lui și am copiat, ceea ce nu este adevărat.* Astfel de propoziții reprezintă, de fapt, premise ale unor argumente, de forma:

Elevii care se uită pe fereastră nu sunt interesați de lecție și nu se implică în activitate

Elevul X s-a uitat pe fereastră

Elevul X nu este interesat de lecție și nu se implică în activitate

Aluzia răutăcioasă, calomnioasă uneori, este redată de concluzia argumentului. Argumentul este valid, dar neconcludent. Poate că ceva i-a atras atenția elevului

determinându-l să se uite pe fereastră, ceea ce nu înseamnă însă neapărat că el nu este interesat de lecție și nu se va implica în rezolvarea sarcinilor trasate de către profesor. Dacă se întâmplă așa, elevul este îndreptățit să considere insinuarea profesorului drept o calomnie. Uneori o singură propoziție, prezentată într-un anumit fel, poate fi luată drept o premisă care, împreună cu una sau mai multe premise neenunțate, dar sugerate, conduce la o anumită concluzie. Cel care o receptează va trage singur concluzia.

BIBLIOGRAFIE

Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

Albulescu, Ion, Albulescu, Mirela, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Editura Polirom, Iaşi, 2000

Albulescu, Mirela, Albulescu, Ion, *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura şi dezvoltarea competenţelor*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002

Albulescu, Ion, Albulescu, Mirela, *Pedagogia comunicării. Procedee discursive didactice*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 2006

Ausubel, David P., Robinson, Floyd G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981

Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979

Berger, Gaston, *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

Bieltz, Petre, Gheorghiu, Dumitru, *Logica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997

Bîrzea, Cezar, *Reabilitarea sloganului pedagogic*, în *Revista de pedagogie*, nr. 9, 1991, p. 3-5

Bloom, Benjamin S., Hastings, Thomas J., Madaus, George F., *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay Company Inc., New-York, 1971

Bocoş, Muşata, *Instruire interactivă*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002

Bocoş, Muşata, *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2007

Bontaş, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti, 1994

Botezatu, Petre, *Introducere în logică*, Editura Polirom, Iaşi, 1997

Bruner, Jérome S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970

Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

Cerghit, Ioan, *Metodele de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980

Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, Negreţ-Dobridor, Ion, Pânişoară, Ioan-Ovidiu, *Prelegeri de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2001

Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988

Chiş, Vasile, *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001

Christensen, Roland C. (éd.), *Former à une pensée autonome*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994

Creţu, Carmen, *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Editura Polirom, Iaşi, 1997

Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
De Corte, E. (éd.), *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991
De Ketelet, Jean-Marie (éd.), *Guide du formateur*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989
Dertouzos, Michael, *Ce va fi: cum vom trăi în lumea nouă a informaţiei*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2000
Dima, Teodor, *Explicaţie şi înţelegere*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980
Dimitriu, Emilian, *Psihologia procesului de instruire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982
Doise, Willem, Mugny, Gabriel, *Psihologie socială*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
Dospinescu, Vasile, *Semiotică şi discurs didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
Dottrens, Robert (coord.), *A educa şi a instrui*, Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970
Dufoyer, Jean-Pierre, *Informatique, éducation et psychologie de l'enfant*, P. U. F., Paris, 1988
Enescu, Gheorghe, *Logică şi filozofie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1973
Enescu, Gheorghe, *Tratat de logică*, Editura Lider, Bucureşti,f.a.
Florescu, Vasile, *Retorică şi neoretorică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1973
Gagné, Robert M., *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
Gavriliu, Leonard, *Mic tratat de sofistică*, Editura IRI, 1996
Giddens, Anthony, *Sociologie*, Editura ALL, Bucureşti, 2000
Gilbert, Leroy, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974
Goian, Gheorghe I., *Baza logică a procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994
Gorski, D.P., Tavaneţ, P. V., *Logica*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1957
Gostini, Giorgio, *Instruire euristică prin unităţi didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
Grize, Jean-Blaise, *L'argumentation: explication ou séduction*, în vol. *L'Argumentation*, Presse Universitaires de Lyon, 1981
Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992
Ionescu, Miron, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000
Ionescu, Miron, *Instrucţie şi educaţie. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Cluj-Napoca, 2003
Jankélévitch, Vladimir, *Ironia*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1994
Kneller, George F., *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, P. U. F., Paris, 1960
Lehrer, K., *Knowledge*, Clarendon Press, Oxford, 1974.

Marga, Andrei, *Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992
Marga, Andrei, *Raţionalitate. Comunicare. Argumentare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1991
Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
Miclea, Mircea, *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
Mihai, Gheorghe, Papaghiuc, Ştefan, *Încercări asupra argumentării*, Editura Junimea, Iaşi, 1985
Mihai, Gheorghe, *Psiho-logica argumentării dialogale*, Editura Academiei, Bucureşti, 1987
Miroiu, Adrian (coord.), *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
Miroiu, Adrian, *Limbajul ştiinţelor sociale*, în vol. *Epistemologia ştiinţelor sociale*, Editura Politică, Bucureşti, 1981
Monteil, Jean-Marc, *Educaţie şi formare*, Editura Polirom, Iaşi, 1997
Moraru, Ion, *Ştiinţa şi filosofia creaţiei*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1995
Mory, Fernand, *Travail individual. Travail par équipe*, Armand Colin, Paris, 1971
Mucchielli, Roger, *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982
Năstăşel, Eugen, Ursu, Ioana, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980
Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
Nicola, Ioan, *Pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980
Okon, Wincenty, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
Oléron, Pierre, *L'argumentation*, P. U. F., Paris, 1983
Perelman, Chäim, Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Éditions de l'Université de Bruxelles (éd. IV), 1970
Piaget, Jean, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965
Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970
Piaget, Jean, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982
Planchard, Émile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976
Popa, Cornel, *Teoria definiţiei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972
Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Aria curriculară Matematică şi Ştiinţe ale naturii, Ministerul Educaţiei Naţionale. Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1999
Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Aria curriculară Limbă şi Comunicare, Ministerul Educaţiei Naţionale. Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 1999
Programe şcolare pentru clasa a X-a, Ministerul Educaţiei Naţionale. Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2000
Radu, Ioan, Iluţ, Petru, Matei, Liviu, *Psihologie socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994

Radu, Ion T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup*, Editura Academiei, București, 1979
Reboul, Olivier, *Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique?*, în *L'argumentation. Colloque de Cerisy* (éd. P. Mardaga), Paris, 1991
Roșca, Alexandru, *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei, București, 1981
Roventa-Frumușani, Daniela, *Argumentarea. Modele și strategii*, Editura ALL, București, 2000
Russ, Jacqueline, *Metodele în filozofie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999
Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995
Sălăvăstru, Constantin, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
Sălăvăstru, Constantin, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003
Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*, Editura Polirom, Iași, 1999
Săucan, Doina-Ștefana, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, în vol. *Competența didactică* (coord. Stroe Marcus), Editura ALL, București, 1999
Săvulescu, Silvia, *Retorică și teoria argumentării*, Editura SNSPA, București, 2001
Skinner, B.F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
Snyders, Georges, *Încotro merg pedagogiile nondirective?*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
Stanciu, Mihai, *Reforma conținuturilor învățământului*, Editura Polirom, Iași, 1999
Stanton, Nicki, *Comunicarea*, Societatea Știință și Tehnică, București, 1995
Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
Tutescu, Mariana, *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*, Editura Universității din București, 1998
Țopa, Leon (coord.), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
Văideanu, George, Rassekh, S., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris, 1987
Văideanu, George, *UNESCO-50*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996
Vignaux, Georges, *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*, Éditions Droz, Geneve, 1976
Vîgotski, L. S., *Opere psihologice alese*, Vol. II, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
Warburton, Nigel, *Cum să gândim corect și eficient*, Editura TREI, București, 1999
Whitehead, Alfred, North, *The Aims of Education*, Ernest Benn Limited, London, 1962
Wyatt, Allen L., *Succes cu Internet*, Editura ALL, București, 1995
Zlate, Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999

CUPRINS

CUVÂNT-ÎNAINTE 5

I. DE LA TRADIȚIE LA MODERNITATE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA PREDĂRII 7

1. CE ÎNSEAMNĂ A PREDA? 7

2. STRATEGIA DIDACTICĂ – O CONDIȚIE A PREDĂRII EFICIENTE 9

3. FINALITĂȚILE INSTRUIRII ȘI OPȚIUNEA STRATEGICĂ 13
3.1. Disoluția mitului intelectualist 13
3.2. Dimensiunea formativă a instruirii 15
3.3. Magistrocentrism *vs.* instruire interactivă 21

II. DIRECȚII METODOLOGICE ÎN ABORDAREA PREDĂRII 33

1. EXPUNERILE 33
1.1. Un „rău" necesar 33
1.2. Scenariul expozitiv 35
1.3. Și totuși învățarea prin receptare poate fi una activă 37
1.4. Posibile disfuncții ale lecțiilor *ex-cathedra* 39

2. ABORDAREA EURISTICĂ 40
2.1. Tehnica întrebărilor și răspunsurilor 40
2.2. Tipuri de întrebări 43
2.3. Condiții de reușită 46
2.4. Dezbaterile 47

3. PROBLEMATIZAREA 51
3.1. Situația-problemă 51
3.2. Depășirea dificultăților cognitive 52
3.3. Valențele formative ale problematizării 54

4. ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE PRIN DESCOPERIRE 55
4.1. Semnificații și tipologii 55
4.2. Învățarea conceptelor prin activități de descoperire 57
4.3. Lectura independentă ca activitate de învățare prin descoperire 62
4.4. Analiza și comentariul de text 68

5. ALGORITMIZAREA 71
5.1. Prototipurile de gândire și acțiune 71
5.2. Tipuri de algoritmi 71
5.3. Exercițiul 73

6. PREDAREA CA ACTIVITATE ORGANIZATĂ PE GRUPE DE ELEVI 74
6.1. Colaborarea și performanțele în învățare 74
6.2. Modul de desfășurare a activității organizate pe grupe de elevi 77
6.3. Exemple de metode de lucru în grup 78
6.4. Valențele formative ale activităților de grup 80

7. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR 82
7.1. Tehnologia informațională – componentă a procesului de învățământ 82
7.2. Caracterul interactiv al IAC 84
7.3. Avantajele și dezavantajele IAC 86

8. EDUCAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR 87
8.1. Controverse teoretice 87
8.2. Factorii creativității 88
8.3. Direcțiile intervenției instructiv-educative 89
8.4. Metode de educare a creativității 91
8.4.1. Eseul 91
8.4.2. Studiul de caz 94
8.4.3. Jocul de rol 96
8.4.4. Brainstorming-ul 98
8.4.5. Metoda „6 - 3 - 5" 99
8.4.6. Metoda „Phillips 6 - 6" 99
8.4.7. Reuniunea Panel 100
8.4.8. Sinectica 100

III. PROCEDEE DISCURSIVE DIDACTICE 102

1. CE SUNT PROCEDEELE DIDACTICE? 102

2. EXPLICAȚIA 102
2.1. Ce este explicația? 102
2.2. Structura explicației 105
2.3. Rolul explicației în procesul de instruire 105
2.4. Tipuri de explicații 110

3. DEFINIREA 119
3.1. Definițiile în procesul de instruire 119
3.2. Structura definiției 119
3.3. Regulile definiției 120
3.4. Funcțiile definiției 121
3.5. Definirea și învățarea 122

4. CLASIFICAREA ȘI DIVIZIUNEA 124
4.1. Structura clasificării 124
4.2. Regulile clasificării 125
4.3. Diviziunea 126

5. PROCEDEE DE ÎNTEMEIERE A SUSȚINERILOR 126
5.1. De ce este necesară întemeierea susținerilor? 126
5.2. Modalități de întemeiere a susținerilor 128
5.2.1. Demonstrația 128
5.2.2. Argumentarea 131
5.2.2.1. Opinie și argumentare 131
5.2.2.2. Discursul didactic argumentativ 132
5.2.2.3. Argumentul 144
5.2.2.4. Tehnici de argumentare 145
5.2.2.5. Evaluarea argumentării 147
5.2.2.6. Tipuri de argumente 151
5.2.2.7. Modalități greșite de argumentare 156

6. PROCEDEE RETORICE 164
6.1. Dimensiunea afectivă a discursului didactic 164
6.2. Limbajul metaforic 165
6.3. Sloganul 167
6.4. Ironia 168
6.5. Insinuarea 169

BIBLIOGRAFIE 171

Biblioteca ITA
MMXII.33116